UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Alan Willian de Jesus

Caminhos de liberdade no bairro São Benedito:
um convite à releitura do pensamento de Morin

Juiz de Fora
2023

Alan Willian de Jesus

Caminhos de liberdade no bairro São Benedito:

um convite à releitura do pensamento de Morin

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Dra. Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Jesus, Alan Willian de.
Caminhos de liberdade no bairro São Benedito : um convite à releitura do pensamento de Morin / Alan Willian de Jesus. -- 2023.
373 f. : il.

Orientadora: Luciana Pacheco Marques
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Memórias. 2. Narrativa. 3. Complexidade. 4. Liberdade. I. Marques, Luciana Pacheco, orient. II. Título.

Alan Willian de Jesus

Caminhos de liberdade no bairro São Benedito: um convite à releitura do pensamento de Morin

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 1° de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Luciana Pacheco Marques - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Anderson Ferrari
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dr. Reinaldo Matias Fleuri
Universidade Federal de Santa Catarina

Juiz de Fora, 05/10/2023.

Documento assinado eletronicamente por **Luciana Pacheco Marques**, **Usuário Externo**, em 09/11/2023, às 21:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes**, **Professor(a)**, em 14/11/2023, às 07:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari**, **Professor(a)**, em 14/11/2023, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

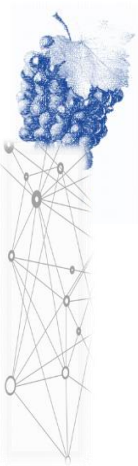
Documento assinado eletronicamente por **Tarcisio Jorge Santos Pinto**, **Professor(a)**, em 15/11/2023, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio**, **Usuário Externo**, em 22/11/2023, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Reinaldo Matias Fleuri**, **Usuário Externo**, em 02/12/2023, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.u f.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1513028** e o código CRC **B2EA60EA**.

Da imagem de uma cepa, cujas memórias me foram narradas e outras tantas experienciadas. Ambas, porém, se convergem no vértice da afetividade...



De Deus: a terra, o ar, a água e o sol.

De minha Orientadora, a semente: pelas duradouras lágrimas de várias espécies que compartilhamos construídas pela confiança da força transformadora do tempo.

De mim mesmo: o plantio.

De meus avós (*in memoriam*), a raiz: pela imponderabilidade da autoridade moral. Pela recorrente presença/ausência, sensível e atuante. Por exemplificar que nossa morada, não importa a sua forma, pode e deve ser uma Casa do Caminho que acolhe a todos e todas.

De meu pai (*in memoriam*), os galhos da videira: pela vontade de viver e o prazer pelo trabalho.

De minha mãe, o sabor do bago: a espiritualidade vivida, o esforço de não se fincar no mal sobre si mesma e sobre os outros, a ternura e a *philía* – essa amizade e esse amor que sempre fica.

De minha esposa, a colheita: a participação e por degustar comigo das prosas e versos tintos do sulco desta tese.

De minha relação com o sagrado: o simbolismo da cepa.

De mim mesmo: as podas.

Dedico este manuscrito a todos e todas, e inspirado em Carl Sagan (2017), digo que diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é uma imensa gratidão dividir um planeta e uma época com vocês!

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de fomento em pesquisa, fundamental neste percurso de construção do ser e saber com o mundo.

Somos controlados por aquilo que concede o que buscamos ou remove o que não queremos. Se é liberdade o que você procura, então não deseje nada e rejeite tudo o que depende dos outros. Caso contrário, será sempre um escravo indefeso. (Epicteto, 2018, p. 27).

Mesmo se houveres de viver três mil anos ou dez mil vezes esse tempo, lembra-te de que ninguém perde outra vida senão aquela que está vivendo, nem vive outra, senão, a que perde. Assim, a mais longa e a mais curta vêm a dar no mesmo. (Marco Aurélio, 1985, p. 268).

RESUMO

Intitulado “Caminhos de liberdade no bairro São Benedito: convite à releitura do pensamento de Morin”, este manuscrito de doutoramento foi desenvolvido através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na grande área de concentração Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas; na linha de pesquisa: *Discursos, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos*, e teve como discussão central a liberdade do ser e saber dos/as professores/as. Em busca de um modo de liberdade do ser e saber do professor/a, produzi um exercício de caminhada pelas memórias das gentes do bairro São Benedito, na cidade de Juiz de Fora/MG. O objetivo geral foi “tecer narrativas da liberdade dos/as professores/as como anúncios de linguagens que possibilitassem outras formas de habitar a educação”. Observei, durante os caminhos da pesquisa, que parte dos moradores do São Benedito avançou em sua escolarização da educação infantil ao ensino médio, transitando entre as três escolas públicas localizadas nesse bairro. Em média, 30% do corpo docente dessas escolas é constituído por moradores do bairro, os quais fizeram o percurso formativo na escola em que hoje lecionam. A partir dessa premissa, busquei responder à questão: *O que pode a potência da liberdade do ser e saber dos/as professores/as*? Pautei-me no referencial teórico do pensamento complexo (Morin, 2007a) e na investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) como metodologia da pesquisa. Os caminhos metodológicos foram impulsionados por aquilo que denominei de *Mosaicos de Conversações*, onde narrei, pela via da racionalidade aberta (Morin, 2020a), as memórias que os sujeitos da pesquisa possuíam do bairro e como esses elementos se interligavam com a história e a geografia do contexto mais amplo brasileiro, nos dando a pensar outros modos de educação, sobretudo em seu sentido micro (Veiga-Neto, 2014). Foram acolhidas memórias e narrativas de dois grupos de sujeitos: o Grupo 1, com o interesse de pensar o movimento da liberdade do ser e saber constituído por um professor e três professoras crias do bairro que atuam na docência na escola que estudaram; e o Grupo 2, formado por cinco moradores antigos crias do bairro que testemunharam o crescimento deste território desde as primeiras moradias, possibilitando-me compreender o sistema cultural (Morin, 1977) deste local. A pesquisa se desenvolveu pelo exercício de pensar filosoficamente a educação à luz do pensamento complexo a partir das memórias-lembranças (Bergson, 2006) dos dois Grupos do São Benedito na relação com a história contada e/ou velada da cidade de Juiz de Fora/MG, nos convidando a conhecer a si mesmo, ao bairro, à cidade e a repensar movimentos da história do Brasil, tecendo relações entre o todo e as partes

(Morin, 2003a). Dos ombros da vida e obra do pensador Edgar Morin, cuja liberdade se pauta na relação entre autonomia e dependência (Morin, 1999), contemplei que a liberdade exige múltiplos modos para se manifestar; e no caminhar com o pensamento complexo e as gentes do São Benedito, trago, nesta tese, uma noção de liberdade enquanto conscientização que dirige as nossas narrativas no e com o mundo.

Palavras-chave: Memórias. Narrativa. Complexidade. Liberdade.

ABSTRACT

Entitled “Paths of freedom in the São Benedito neighborhood: an invitation to reread Morin’s thoughts”, this doctoral manuscript was developed through the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora, in the major study area of Brazilian Education: Management and Pedagogical Practices; in the research line: Discourses, practices, ideas and subjectivities in educational processes, and its central discussion was the freedom of the teachers' being and knowledge. In search of a way of freedom of the teacher's being and knowledge, I produced an exercise of walking through the São Benedito neighborhood people memories in the city of Juiz de Fora/MG. The general objective was “to weave narratives of teachers’ freedom as announcements for languages that would enable other ways of inhabiting education”. I observed, throughout the research, that some of the São Benedito residents progressed in their schooling from early childhood education to high school, moving between the three public schools located in this neighborhood. On average, 30% of the teaching staff at these schools are residents of the neighborhood, who completed their studies at the school where they now teach. From this premise, I tried to answer the question: What can the power of freedom of the teachers' being and knowledge do? I was based on the theoretical framework of complex thinking (Morin, 2007a) and narrative investigation (Connelly; Clandinin, 2008) as a research methodology. The methodological paths were driven by what I called Mosaics of Conversations, where I narrated, through open rationality (Morin, 2020a), the memories that the research subjects had of the neighborhood and how these elements were interconnected with history and the broader geography of the Brazilian context, making us think about other modes of education, especially in its micro sense (Veiga-Neto, 2014). Memories and narratives from two groups of subjects were welcomed: Group 1, with the interest of thinking about the movement of freedom of being and knowledge constituted by a teacher and three teachers raised from the neighborhood who work as teachers at the school they studied; and Group 2, formed by five long-time residents of the neighborhood who witnessed the growth of this territory since the first homes, enabling me to understand the cultural system (Morin, 1977) of this place. The research was developed through the exercise of thinking philosophically about education in the light of complex thinking based on memories-rememberings (Bergson, 2006) of the two São Benedito Groups in relation to the told and/or veiled history of the city of Juiz de Fora/ MG, inviting us to get to know ourselves, the neighborhood, the city and to rethink the movements in Brazil's history, weaving relationships between the whole and the parts (Morin, 2003a). From the life

shoulders and work of the thinker Edgar Morin, whose freedom is based on the relationship between autonomy and dependence (Morin, 1999), I contemplated that freedom requires multiple ways to manifest itself; and in walking with the complex thought and the people of São Benedito, I bring, in this thesis, a notion of freedom as an awareness that directs our narratives in and with the world.

Keywords: Memories. Narrative. Complexity. Freedom.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED	Faculdade de Educação
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
PUCPR	Universidade Católica do Paraná
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Croqui Mural Festividades – Projeto Memória à Vista	18
Figura 2 –	Dédalo	49
Figura 3 –	Minos	50
Figura 4 –	Prisão de Dédalo e Ícaro	50
Figura 5 –	Minotauro	51
Figura 6 –	Asas para a liberdade	51
Figura 7 –	O voo de Dédalo e Ícaro	52
Figura 8 –	A queda de Ícaro	52
Figura 9 –	Digital	62
Figura 10 –	Palavras-chave do ponto de vista ordenado	75
Figura 11 –	Palavras-chave do ponto de vista caótico	75
Quadro 1 –	Artigos com a palavra-chave liberdade publicado no SciELO: Periódicos em Educação (2015-2019)	77
Figura 12 –	Um fio de ouro, de 1885. Painel inferior de óleo sobre tela de John M. Strudwick (1849-1937)	83
Figura 13 –	Tetragrama organizacional	133
Figura 14 –	A complexidade do ser e do saber	140
Figura 15 –	Praça das lavadeiras, 1974. Bairro São Benedito/JF	150
Figura 16 –	Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, 1971. Na época, situada na esquina da Av. Agilberto Costa com José Zacarias	150
Figura 17 –	Vila São Benedito, 1956 – foto 1	151
Figura 18 –	Vila São Benedito, 1956 – foto 2	151
Figura 19 –	Praça Maria Ilydia, 2022. Bairro São Benedito/JF	151
Figura 20 –	Bairro São Benedito/JF, 2022	152
Figura 21 –	Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho – Bairro São Benedito/JF	153
Figura 22 –	Escola Municipal Professor Irineu Guimarães – Bairro São Benedito/JF	153
Figura 23 –	Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes – Bairro São Benedito/JF	154
Figura 24 –	Griot	160
Figura 25 –	Wazacá, a árvore da vida. Acrílica sobre tela, 60 x 60 cm, de Jaider Esbell	160
Figura 26 –	A Expulsão de Adão e Eva do Paraíso, 1791, de Benjamin West	161
Figura 27 –	Pitão, guardiã do Sol, da Lua e da Escuridão	162

Figura 28 – Croqui Mural Matriarcas – Projeto Memória à vista 164
Figura 29 – Bandeira, 1986 166
Figura 30 – Caminhos da Estrada Real 171
Figura 31 – Comunidade abraça o rio Paraibuna, 1988 172
Figura 32 – Comunidade abraça o rio Paraibuna, 2016 – foto 1 172
Figura 33 – Comunidade abraça o rio Paraibuna, 2016 – foto 2 173
Figura 34 – Brasão de Juiz de Fora, 1969 179
Figura 35 – Av. Getúlio Vargas, 1906 180
Figura 36 – Av. Barão do Rio Branco, 1885 181
Figura 37 – Rua Halfeld esquina com a Av. Barão do Rio Branco, década de 1920 182
Figura 38 – Praça das Lavadeiras, 1974. Bairro São Benedito/JF, na época, Arado 189
Figura 39 – Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, 2023, antiga Praça das Lavadeiras, Bairro São Benedito/JF 189
Figura 40 – Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho. Primeira escola pública do bairro São Benedito/JF, 1962 194
Figura 41 – Primeira escola do bairro São Benedito/JF, 1964 – foto 1 195
Figura 42 – Primeira escola do bairro São Benedito/JF, 1964 – foto 2 196
Figura 43 – Cronos e seu filho, de Giovanni Francesco 210
Figura 44 – Kairós 211
Figura 45 – Prometeu e Epimeteu 215
Figura 46 – Prometeu roubando o fogo dos deuses 216
Figura 47 – Epimeteu e Pandora 217
Figura 48 – Espalhamento dos males 219
Figura 49 – A esperança 220
Figura 50 – Eixos temáticos ponto de vista ordenado 236
Figura 51 – Eixos temáticos ponto de vista caótico 237
Figura 52 – Pirulito ou Relógio do Parque Halfeld – Juiz de Fora/MG 263
Figura 53 – Travessia da Av. Rio Branco com a rua Halfeld (Calçadão da Halfeld). Juiz de Fora/MG 265
Figura 54 – Cine-Theatro Central 266
Figura 55 – Praça da Estação 273
Figura 56 – Rua Botanagua, 1915 (atual Av. Sete de Setembro) 274
Figura 57 – Av. Sete de Setembro, 2022 274

Figura 58 – Parte da região Central de Juiz de Fora/MG vista do início do bairro São Bernardo, 2022 276
Figura 59 – Rua São Bernardo e entrada da rua Goiás, 2022. Juiz de Fora/MG 277
Figura 60 – Hospital desativado Aragão Villar 280
Figura 61 – Ao fundo, a esquerda, o início do muro da Escola Estadual Prof. Cândido Motta Filho, 2023 286
Figura 62 – Praça das Lavadeiras, bairro São Benedito/JF, 1974 – foto 1 286
Figura 63 – Praça das Lavadeiras, bairro São Benedito/JF, 1974 – foto 2 287
Figura 64 – Mosaico de conversações 1 291
Figura 65 – Mosaico de conversações 2 292
Figura 66 – Mural Matriarcas – Projeto Memória à Vista 293
Figura 67 – Artífices do Arado-São Benedito 297
Figura 68 – Igreja Católica São Benedito, 2023 299
Figura 69 – Praça Maria Ilydia, bairro São benedito, 2021 303
Figura 70 – Mural Festividades – Projeto Memória à Vista 304
Figura 71 – Dona Maria Braga/Creche Comunitária Maria Braga, 2023 305
Figura 72 – Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes (frente/fundos), 2023 308
Figura 73 – Ginásio Gilberto de Alencar / Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), 1974 309
Figura 74 – Escola Municipal Professor Irineu Guimarães, 2023 310
Figura 75 – Mosaico de conversações 3 312
Figura 76 – Curumim São Benedito 313
Figura 77 – Horto Florestal/Poço Dantas, 2022 314
Figura 78 – Mosaico de conversações 4 317
Figura 79 – Cerração no bairro São Benedito, 2023 319
Figura 80 – Aurora e crepúsculo no Mirante São Benedito, 2023 320
Figura 81 – Rua São Lourenço, esquina com a rua José Zacarias dos Santos, 2023 321
Figura 82 – Encontro entre as ruas São Lourenço, Araxá e São José, 2023, bairro São Benedito 333
Figura 83 – Artífices do São Benedito-Arado 339
Figura 84 – A complexidade e liberdade do Arado-São Benedito e São Benedito-Arado 339

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Artigos com a palavra-chave liberdade publicado no SciELO: Ciências Humanas – Periódicos em Educação (2015-2019) 77

Tabela 2 – Teses e Dissertações em Educação contendo a palavra-chave liberdade (2015-2019) 78

Tabela 3 – Concepção filosófica de liberdade e eixos temáticos das perspectivas da liberdade nas produções em educação: SciELO e CAPES (2015-2019) 80

SUMÁRIO

1	**DESBRAVANDO CAMINHOS**	18
2	**EDGAR MORIN, UM PENSADOR CAMINHANTE E UM CAMINHANTE PENSADOR**	33
3	**MAPEAMENTOS DE CAMINHOS DA LIBERDADE NA EDUCAÇÃO: LABIRINTOS DE UM ESTADO DA ARTE**	47
3.1	UM PRÓLOGO DE PALAVRAS-CHAVE NA *VIDACONHECIMENTO*	57
3.2	LABIRINTOS DA LIBERDADE: MAPEANDO PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO	71
3.3	EIXOS TEMÁTICOS: CAMINHOS DE LIBERDADES NA EDUCAÇÃO	79
3.3.1	**Concepção de liberdade como autodeterminação ou autocausalidade**	84
3.3.1.2	Liberdade e educação como movimento de si mesmo	84
3.3.2	**Concepção de liberdade como ação livre na conformidade com o todo**	87
3.3.2.1	Determinismo e liberdade como postulado social na educação	88
3.3.2.2	Educação e liberdade como postulado da moral	93
3.3.3	**Concepção de liberdade como possibilidade objetiva**	94
3.3.3.1	Educação como exercício para a manifestação da liberdade	95
3.3.3.2	Liberdade como conquista e emancipação de si e do coletivo	101
3.4	UM EPÍLOGO COM AS PALAVRAS-CHAVE: MEUS ENCONTROS	113
4	**CAMINHOS DO REFERENCIAL TEÓRICO**	119
5	**CAMINHOS METODOLÓGICOS**	138
5.1	MOSAICOS DE CONVERSAÇÕES: ARRANJOS PARA UMA CAMINHADA COMPLEXA PELA CIDADE	148
5.2	ESMIUÇANDO OS SUJEITOS CRIA/S: CRIAS DO ARADO QUE CRIAM O SÃO BENEDITO	158
6	**CAMINHANDO ENTRE PONTOS NO HOLOGRAMA**	164
6.1	QUANDO OLHO PARA MINAS, AS GERAIS ME OLHAM DE VOLTA	166
6.2	COMPOSIÇÃO DE ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS DE JUIZ DE FORA	169
6.3	SÃO BENEDITO: ENTRE CONFLITOS, POTÊNCIAS E SOLIDARIEDADES	188
7	**FIAR MEMÓRIAS PARA CAMINHAR POR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS**	198

7.1 ENTRE O PENSAR ANTES, ABRIR-SE AO MUNDO E PENSAR DEPOIS 198
7.2 É POSSÍVEL NOSSAS MEMÓRIAS HABITAREM A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA DE UMA CIDADE? 238
8 PROFESSOR/AS DO BAIRRO SÃO BENEDITO QUE GERAM HERDEIROS/AS NO MUNDO ARADO: A LIBERDADE EXIGE UM CAMINHAR 255
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UMA CARTA A UM MODO DE LIBERDADE 340
REFERÊNCIAS 348
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Professor/a) 369
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Moradores(as) antigos do bairro) 371
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade e Sigilo 373

1 DESBRAVANDO CAMINHOS

Figura 1 – Croqui Mural Festividades – Projeto Memória à Vista

Fonte: Coletivo Rumino (2022).

> Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra, a mesma história! Para nós, a repetição não é um defeito. (Hampâté Bâ, 2021).
>
> Imortais mortais, mortais imortais, vivendo a morte daqueles, morrendo a vida daqueles. (Heráclito, 1985).
>
> Se a liberdade é uma escolha, e se toda escolha é aleatória, tomamos decisões livres em meio à incerteza e ao risco. (Morin, 1999).

As múltiplas formas de pensar a liberdade tem sido longamente discutida ao longo dos séculos por pensadores de diversas áreas do conhecimento, e na atualidade, o seu uso tem sido cada vez poliforme desde abrangências privadas às propostas de alcances públicos.

Os manuscritos que irão se suceder se desenvolveram pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF) na grande área de concentração Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas; na linha de pesquisa: Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos, procurando versar sobre o que pode a liberdade do ser e saber de professores.

Desenvolvi os caminhos desta pesquisa pautado no pensamento complexo arquitetado pelo intelectual contemporâneo francês Edgar Morin, isto é, um pensamento que religa o ser e o saber, de modo a pensarmos de maneira complexa os caminhos de *vidaconhecimento*[1] dos professores construídos na localidade de um bairro, cujas memórias se

[1] Venho compreendendo a necessidade da junção dessas e de outras palavras, pelo entendimento de que uma retroage sobre a outra. Busco ao mesmo tempo reuni-las e distingui-las sem separá-las, reconhecendo o singular e o plural que cada uma delas carrega, questionando o pensamento disjunto (Jesus, 2015).

articulam com a história da cidade, nos convidando, enquanto fundamento, para possibilidades de abrir/construir formas outras de habitar a própria formação.

Parti dos dizeres do poeta sevilhano António Machado citado por Edgar Morin (2008d, p. 35), que inspiraram a construção e a compreensão do método que fundamenta o pensamento complexo, e que também vem nos movendo durante os caminhos da pesquisa: "*caminante no hay camino, se hace caminho al andar*".

"Caminhos de liberdade no bairro São Benedito: um convite à releitura do pensamento de Morin", enquanto uma tese em educação, é um manuscrito construído a muitas mãos, a muitas narrativas e a muitas memórias. O termo "caminhos", que inicia o título deste manuscrito, traz não apenas um sentido de diversos, de múltiplo, de possiblidades e de bifurcações, mas carrega um movimento de fazer um papel de rejunte, que religa os mosaicos de liberdade materializados através dos capítulos que são simultaneamente unos e múltiplos, entrelaçados em sua composição. Caminho ou Via (Morin, 2015a), qual vemos na composição do termo *Tao*, para nós, se releva para além da notícia de uma palavra, mas pela experiência de um mergulho no mundo, pois nos afeta enquanto um modo de significação, colocando em diálogo o conhecimento, a ignorância e o mistério em um método que nos possibilite enxergar, aprender e a viver a complexidade ao invés de arriscar-se a viver a completude da vida, pois "estamos condenados à incompletude" (Morin, 2020b, p. 16). O Caminho ou uma Via de liberdade no pensamento de Morin, torna-se o próprio método da pesquisa.

A expressão do poeta "caminhar fazendo o caminho ao andar" se materializa no pensamento do pensador Edgar Morin como um princípio criador e esperançoso que lhe proporcionou ser um sujeito que se alimenta de diversas culturas, construindo uma teoria que partisse de sua vida, tecendo uma crítica à fragmentação do ser e do saber, a uma cegueira paradigmática que separa o conhecimento da vida, a prosa da poesia, a razão da emoção, a objetividade da subjetividade, em suas mais diversas e profundas expressões. O "caminhar fazendo o caminho ao andar", poderíamos dizer, está no cerne da vida e obra de Edgar Morin, como marcas e impulsos para uma vida que dura e que tem sentido, que lhe possibilitou a liberdade de um pensamento que liberta, vivendo aquilo que ele denominou de um humanista regenerado, um movimento de conscientização de que não somos apenas todos humanos semelhantes e diferentes que querem aspirar a um mundo melhor, mas um sentimento de integrar a desconhecida aventura da vida (Morin, 2021).

Edgar Morin buscou nutrir sua vida através de diversas culturas e modos de sentir o mundo, através do cinema, da literatura, da música e das ciências para ressignificar o

sentido da existência, integrando a vida ao conhecimento e vice-versa, formando princípios de um pensamento que não apenas respeitasse, mas que revelasse o mistério das coisas, isto é, um conhecimento que aceitasse as certezas, mas que também admitisse as incertezas e outros pontos de vista sobre a realidade (Morin, 2008d). Tal movimento de Edgar Morin vem me inspirando a conhecer a complexidade, a compreendê-la e a vivê-la, aceitando e enfrentando minhas contradições, construindo a consciência de que "as ideias que nos são necessárias para conhecer o mundo são, ao mesmo tempo, o que nos camufla este mesmo mundo ou o desfigura" (Morin, 2003b, p. 10).

Antes de ser um convite à complexidade para outrem, essa tese é um convite a mim mesmo para desbravar meus próprios caminhos de construção do pensamento, alicerçado na autocrítica, na esperança e na liberdade à luz do paradigma complexo que vem me dando abertura para fazer ecoar um sentido de experiência enquanto uma forma de conhecer o mundo entre e além das fronteiras do pensamento que a ciência clássica tentou excomungar, ou seja, a multiplicidade dos eventos, o inacabamento do ser e do saber e as incertezas; uma possível releitura do pensamento de Morin para dar a ler e a pensar a liberdade na educação a nosso modo. Um exercício de "inspiração espiral" (Morin, 2008d, p. 36); um exercício de saber-se inacabado, de se transformar com a realidade e viver a experiência do caminho de *vidaconhecimento* que uma pesquisa em educação pode nos convidar.

A experiência, conforme compreendemos no pensamento de Edgar Morin, não se limita a uma perspectiva linear e acumulativa de saberes e culturas, mas possui uma dimensão espiralar, onde cada *ir* do ser e saber pelos caminhos do mundo torna cada *vir* do ser e saber transformado, mais ou menos livre no e com o mundo. "O retorno ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como bem diz a palavra *trip* hoje em dia, significa experiência, de onde se volta transformado" (Morin, 2008d, p. 36). A noção de experiência que concebemos no pensamento de Edgar Morin nos parece uma espécie de convite a abrir-se ao mundo, a observá-lo e senti-lo, ao passo que também construímos a conscientização de que somos observados por ele, possibilitando com que as experiências do presente possam criar outras formas de ser e conhecer, sobretudo a si mesmo. "Então, talvez, nós poderíamos aprender a aprender, aprender aprendendo. Então, o círculo poderia se transformar em um espiral em que o retorno ao começo é precisamente o que o afasta do começo" (Morin, 2008d, p. 36). Uma noção de experiência numa perspectiva moriniana, poderíamos dizer, é um convite a uma consciência do método enquanto um caminho que se faz durante a pesquisa, isto é, que não se reduz ao *como* pelas puras certezas das receitas técnicas, tampouco ao *como* pelas puras incertezas que somente oferecem a desconstrução por desconstrução, se caracterizando ambas

em tentativas de pretensas purezas como circularidade viciosa das ideias. Trata-se de um como enquanto uma metamorfose que religa as certezas e incertezas; uma progressão espiral da linguagem prosaica e poética em sua multidimensionalidade; trata-se de uma experiência complexa.

"Um convite à releitura do pensamento de Morin", enquanto subtítulo desta tese, traz um movimento que fizemos impulsionados pelo conceito de liberdade mapeado nas ideias de Edgar Morin para fazer emergir a potência do ser e saber do professor e da professora através das memórias e da narrativa. Um convite a seguirmos juntos pelos manuscritos, caminhando, reunindo e acolhendo memórias e histórias e problematizando-as à luz do pensamento complexo, que apesar de meus esforços, sei que podem ainda se mostrar fragmentados, disjuntos e contraditórios, os quais creio que serão religados a partir de outros caminheiros que porventura nos lerem; porque se um dia desconfiei, hoje sei que ninguém está imune à contradição e à mentira para si mesmo, sobretudo por saber que o conhecimento é uma reconstrução, seleção e percepção da realidade, e não uma representação ou um espelho da realidade (Morin, 2008e).

Caminhar com o pensamento complexo de Morin é, para mim, uma possibilidade de pensar a educação que considera a experiência (Morin, 2008d) um exercício de deslocamento do corpo e das metanarrativas. Caminhar e fazer caminhos estreitos e largos, caminhos de chão batido e asfaltados, curvos e retos, retos e curvos, medrosos e corajosos, lentos e rápidos, saudáveis e pandêmicos... que atravessam a produção deste trabalho, me colocando no redemoinho de uma escrita de *vidaconhecimento*. Todos são caminhos. Ao caminharmos com o corpo e com a mente sentimos o mundo, vemos o mundo e examinamos o mundo. Ao caminharmos com o corpo e com a mente, sentimos a nós mesmos, vermos a nós mesmos, examinamos a nós mesmos. Observamos e somos observados. "E nós somos forçados a examinar o sujeito, de nos voltar para o observador escondido e para o que está escondido atrás dele. [...] O que somos neste mundo? De onde nós observamos? Como concebemos e descrevemos o mundo?" (Morin, 2008d p. 116). Caminhar faz surgir pontos de vista subjetivos e objetivos. Os caminhos nos levam à experiência do ser e saber. A experiência nos leva a caminhos do ser e saber. "A educação é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes e aspectos que a definem e constituem" (Petraglia, 2008, p. 17). Pensar a educação e a complexidade envolve (re)pensar os nossos próprios caminhos e os da educação, nos colocando como sujeitos que se educam tecendo juntos na multidimensionalidade própria do fenômeno que é educar, considerando as partes e o todo, o uno e o múltiplo, as certezas e as incertezas, a ordem e a desordem numa relação complexa.

Deste modo, Edgar Morin é um pensador inevitável, e a complexidade é um paradigma necessário para pensarmos os diversos desafios que compõem a educação no século XXI.

"Neste texto, eu passo do *eu* ao *nós*, do *nós* ao *eu*. O *eu* não é de pretensão, é tomada de responsabilidade do discurso. O *nós* não é de majestade, é de companheirismo imaginário com o leitor" (Morin, 2008d, p. 46, grifo do autor). Tal pensamento de Edgar Morin me inspirou a dar um sentido outro ao que pode a narrativa enquanto uma metodologia da pesquisa e um convite a viver o pensamento complexo enquanto um fundamento de uma formação. Os escritos em primeira pessoa que muitas vezes utilizarei neste trabalho são um exercício de assumir estar numa pesquisa que se esforça para escutar e caminhar com os sujeitos que a compõem; e o *nós* não está no âmbito da impessoalidade, mas de agregar tantas mãos do presente e do passado que vêm atravessando meus caminhos de pesquisa.

Dias antes da defesa de minha dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2015, eu havia levado meus manuscritos para a apreciação de meus pais. Tempos antes da defesa, minha mãe havia lido todo o trabalho, compreendendo-o à sua maneira, e sinalizado com sua *philía* que eu estava presente em meus escritos, e que me reconhecia nas linhas do trabalho, afirmando categoricamente: "Eu vi você na escrita, meu filho. Aqui tem você!" E meu pai, passando a mão lentamente sobre a capa de um dos exemplares da dissertação, leu meu nome completo e o título do trabalho em voz alta com os olhos brilhando, dizendo: "Você sempre gostou de escrever, meu filho, e se aí tem você, as pessoas quando ler seu 'livro' vão ler você também." Dias depois da defesa e aprovação pela banca, mostrei a dissertação novamente a eles e minha mãe disse: "Sempre deixe você em seus escritos, meu filho."

Aceitei o conselho de mãe e o desafio de cumpri-lo. Afinal, se narrar é uma manifestação constitutiva da experiência humana, dar ao outro as minhas narrativas e torná-las públicas me inclina a firmar o compromisso ético de que o retorno de minhas pesquisas para a sociedade esteja intrinsecamente ligado ao esforço em diminuir a distância entre a minha escrita e o meu fazer. Um gesto, que eu poderia dizer, com outras palavras, um esforço de coerência. No paradoxo de Zenão, "Aquiles, o mais veloz dos corredores, dá a dianteira à tartaruga em uma corrida. Mesmo assim, Aquiles jamais será capaz de alcançar a tartaruga, pois seria necessário percorrer a distância da dianteira dada à tartaruga"; sendo tal distância divisível ao infinito, ela jamais poderá ser percorrida: a diferença irá diminuindo, mas jamais será nula (Marcondes, 2010, p. 37). Assim penso a coerência, uma composição pelo exercício de ser no mundo e não uma plenitude a se chegar. Um exercício que me leva a interrogar-me sempre entre a feitura e o discurso. Trata-se de um esforço de consciência de inacabamento.

Mesmo sabendo que não vou alcançar uma plenitude da coerência, a própria busca é onde mora o sentido da ação da experiência da vida e do conhecimento, sempre aberto a diminuir a distância epistemológica e ontológica.

Sigo pelos labirintos epistemológicos e ontológicos de pensar os caminhos do professor na relação consigo mesmo. Esse movimento vem construindo marcas em meus interesses de pesquisa junto à forma como me relaciono com os fundamentos da educação e diversidade, que me provocavam não somente a pensar e a viver o pensamento complexo que venho estudando ao longo de meus caminhos de pesquisa e extensão, mas, pouco a pouco, fui construindo pelos caminhos das amizades, da escola e da Academia, a necessidade de adentrar a névoa do conceito de liberdade que veio se tornando pulsante nas discussões, nos grupos de estudos sobre cotidiano escolar, tempos e educação, e filosofia da educação.

Pelos caminhos da amizade, *philía* (he) / φιλία (ἡ), essa benevolência mútua, desejo do bem, manifestação exterior dos sentimentos, como explicava Aristóteles (Gobry, 2007), me provocam a construir uma *vidaconhecimento* que se estabelece no *devir*[2] das relações. "Trata-se de uma existência com a qual se pode contar na presença e na ausência: a proximidade nunca é o suficiente, a distância nunca é demais" (Skliar, 2014, p. 49). Pelos caminhos da escola, venho constituindo minha experiência em ser pedagogo com o mundo. A escola vem sendo um convite para um esforço de coerência entre o meu ser e saber, proporcionando-me entrever o cotidiano que me olha e me interpela de volta a cada acontecimento.[3] Pelas conversações na vida acadêmica, enveredei pelos caminhos que dão abertura às múltiplas formas de olhar e sentir os sujeitos da pesquisa. Penso, pois, com Morin (1996a, 2002a), ao falar da noção de sujeito, que o outro é um eu distinto e exterior a nós, que solicita a nossa própria manifestação no mundo. Esse Eu, qualquer um pode dizer, mas o outro não pode dizê-lo em nosso lugar.

Venho experienciando a pesquisa em educação à luz do pensamento complexo, considerando que eu não desapareça do discurso, de modo a questionar a pura objetividade clássica autocentrada para a qual quem interessa é somente o social, desaparecendo o sujeito,

---

[2] O *ser* em constante movimento, não o que virá a ser. Vivemos a nossa vida ao mesmo tempo em que vivemos a vida herdada de nosso pai e nossa mãe, a vida da sociedade, a vida da espécie humana, a vida da vida. Vemos que não é somente a humanidade que é um subproduto do *devir* cósmico (vida planetária), é também o cosmos que é um subproduto de um *devir* antropossocial (Morin, 2008c).

[3] "Este universo nascente nasce em *acontecimento* e se gera em cascatas de acontecimentos. O Acontecimento, triplamente excomungado pela ciência clássica (pois ele era singular, aleatório e concreto ao mesmo tempo), entra pela porta de entrada cósmica, já que o mundo nasce em Acontecimento. Não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe" (Morin, 2008c, p. 111).

e a subjetividade pulverizada pelo discurso o qual quem só interessa é o sujeito, desaparecendo o social. Volto-me, nesta tese, para pensar uma filosofia da educação à luz pensamento complexo (Morin, 2003a, 2007a), entrelaçado pela investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) como metodologia de pesquisa para tecer narrativas da liberdade do ser e saber dos professores e professoras.

Temos sidos herdeiros do pensamento cartesiano, que vem logrando a nossa forma fragmentada e reducionista de conhecermos o sujeito e o objeto. Desta forma, buscamos nestes manuscritos operar com os fios dos princípios cognitivos da complexidade (Morin, 2003a, 2007a), do sistema cultural (Morin, 1977), da liberdade (Morin, 1999) e da racionalidade aberta (Morin, 2020a) postos pelo pensador Edgar Morin, para andar pelos caminhos investigativos da pesquisa pelo exercício de pensar complexo. A complexidade, aqui é compreendida em seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* –, que significa "aquilo que é tecido junto" (Morin, 2003b, p. 44).

Sob as lentes desses fios, a pesquisa irá se desenvolver pelos impulsos dos caminhos da experiência (Morin, 2008d) e os saberes que vêm constituindo meu ser pedagogo na relação com a escola pública no território do bairro São Benedito, situado na Zona Leste da cidade de Juiz de Fora/MG. Ao iniciar minha caminhada como pedagogo na Escola Pública do Estado, neste bairro em questão, no ano de 2011, como supervisor pedagógico por dois anos consecutivos neste território, fui me alimentando de sua cultura, sonoridade, temperatura, do espaço e da temporalidade deste lugar, sem a pretensão intencional de pensar sobre ele enquanto *lócus* de pesquisa, ao passo que neste processo talvez eu já estivesse de alguma forma construindo uma certa dinâmica de interesses pelos caminhos de pesquisa que viriam a desaguar no espanto das contradições que enriquecem a realidade. Após experiências outras na educação no ensino fundamental em escolas de outros bairros, na formação acadêmica e continuada, escolhi retornar a uma escola pública municipal no bairro São Benedito em 2018 para atuar como coordenador pedagógico na educação infantil. Desde então, somam-se seis anos de vínculo consecutivo. Viver a experiência de atuar em algumas escolas desse bairro, caminhando pelas ruas do bairro e dialogando com as gentes crias de lá, vem me inculcando a perguntar como este bairro chegou ao que vem sendo.

Pensar de forma complexa o que pode a potência da liberdade do ser e saber dos professores e professoras na relação com o contexto local do bairro, e global com a cidade em seu presente e passado, foi sendo complexificada a cada acolhimento das narrativas dos sujeitos do bairro São Benedito. Um bairro, para se chegar ao que vem sendo, precisa ser pensado em seu caminho movente de memórias que o constituem. Os sujeitos professores

nascidos e criados em um bairro estabelecem relações que se dão em seus *devires* no próprio movimento do bairro, que também possuiu uma relação com os processos históricos e sociais do surgimento e desenvolvimento da cidade de Juiz de Fora, sobretudo com os processos de surgimento de seu centro urbano, que desde meados da década de 1860 "passou a aglutinar grandes interesses, tornando-se a partir de então palco de vultosos negócios, de intensa circulação de mercadorias e acumulação de capitais" (Oliveira, 2010, p. 50). Tais influências dos processos econômicos, políticos e de urbanização, a perda da força do extrativismo e o crescimento da cafeicultura na região possui uma estreita relação na formação cultural da cidade no que se refere à formação de identidade das regiões que a compõem.

A cidade de Juiz de Fora vem discursivamente intrincada pelas tensões daquilo que ela vem apresentando décadas a fio: o emaranhando de suas contradições, que se manifestam pelos cognomes que remontam à Europa, pelo seu desenvolvimento, arquitetura e cultura tal como "Manchester Mineira" e "Princesa de Minas", ao passo que vive uma tensão com seu interior plural das memórias que estão à vista pelas ruas da cidade nos corpos dos sujeitos e com a história escravagista velada que impulsionou o início do desenvolvimento da cidade, em que pese a colonialidade permear suas entranhas, formando assim divisões territoriais da cidade na relação estabelecida pelo lugar do outro na cidade, e os bairros de periferia, neste contexto, formados pelas mais variadas formas de exclusão.

Se, por um lado, a formação dos bairros de periferia de Juiz de Fora surge no contexto do desenvolvimento da cidade na primeira metade do século XX, que recebia diversos grupos de imigrantes que se somavam aos já presentes negros escravizados no processo de expansão da população e outros modos de habitar a cidade, por outro lado, a formação dos bairros de periferia, como, por exemplo, o São Benedito, é marcada pela trajetória de solidariedades e conflitos (Borges, 2000) que ecoa narrativas que anunciam potências da condição humana capazes de ressignificar a si mesmos, o seu contexto, e a forma como podemos experienciar a cidade partindo de nossa própria história e daqueles que a antecederam, apresentando o mundo pela construção da própria história, pela construção da própria liberdade.

Olhar o bairro São Benedito por dentro, enquanto um exercício de pensá-lo numa composição com a cidade, é um movimento de pensar este trabalho pelo princípio hologramático, em que as partes estão contidas no todo e vice-versa (Morin, 2003a), e como tais composições proporcionaram insurgir inculcamentos embrionários para constituir o desenho desta tese como uma ação de liberdade em permanente exercício.

O primeiro inculcamento veio da percepção de que o corpo docente das três escolas públicas do bairro possuía a média anual de cerca de 30% do corpo docente de moradores do bairro. Dialogando com os professores dessas escolas, percebemos que além de residirem no bairro desde criança, construíram seus percursos formativos da Educação Infantil ao Ensino Médio no bairro, o que equivale dizer, em um território de três quarteirões onde essas escolas estão localizadas, e que agora lecionam para estudantes que tendem a seguir um caminho semelhante de escolarização pelas mesmas instituições de ensino que passaram. Tendo em vista que o número de professores efetivos tanto pelo Estado de Minas Gerais quanto pela Prefeitura de Juiz de Fora era expressivamente menor em relação ao número de contratados não somente durante o período da pesquisa de campo (2020-2021), mas também em anos anteriores a minha atuação nas escolas do bairro, conforme os relatos dos professores/as e dos diretores/as das três escolas públicas deste território, me interessei significativamente por tal fenômeno.

O segundo inculcamento veio dos indícios de que as diversas culturas do bairro têm uma relação com a história da cidade, seja a história amplamente contada, seja a história velada.

O terceiro foi pensar como os professores e professoras nascidos e criados na cultura do bairro São Benedito produzem modos de liberdade do ser e saber nas escolas do bairro que eles estudaram e que posteriormente vieram a lecionar.

E o quarto inculcamento foi questionar que noção de liberdade pode emergir dos professores que fazem parte desse contexto entre as histórias da cidade e as memórias do bairro? Em que medida somos livres? Em que medida o contexto pode imprimir sua força sobre como escolhemos e como agimos? Como a cultura do bairro São Benedito, forjado pelas memórias do presente e do passado de seus moradores, pode se relacionar com as histórias da cidade de Juiz de Fora, e qual o desdobramento dessas memórias na construção da liberdade dos professores e professoras que atuam em escolas do bairro e construíram seu percurso formativo neste território.

A partir desses quatro inculcamentos embrionários, partimos da hipótese da pesquisa de que a liberdade dos professores nascidos, criados e que atuam no bairro São Benedito é formada pelas formas discursivas das memórias no território que habitam na relação com a história da cidade. A partir desse movimento procurei, com mais atenção, olhar com a pele (Pallasmaa, 2011) para o sistema cultural (Morin, 1977) do bairro São Benedito, de modo que, dentre tantos objetos de atenção possíveis, elegi a liberdade enquanto via, exercício e um modo de que valeria a pena escolher, mapear, distinguir e operar para

problematizar o ser e saber do professor e da professora pelos caminhos dos fundamentos da educação que vêm fazendo parte de meu percurso pelos grupos de estudos e pesquisas em filosofia da educação imanente à realidade humana, na perspectiva de que a educação é um caminho de humanização do homem e da mulher no mundo.

Se o grupo de professores me interessa enquanto sujeitos da pesquisa, a partir do levantamento desses inculcamentos embrionários, vimos a necessidade de trazer para a composição das narrativas um outro grupo de sujeitos: moradores mais antigos do bairro, aqueles que viram e/ou participaram do crescimento do bairro desde as primeiras moradias. Compreendemos que eles conectam caminhos de memórias e entrecruzam histórias, seja com os que vêm depois, seja com a história contada e/ou velada da cidade, nos ajudando a estruturar a complexidade da liberdade (Morin, 1999) através da compreensão do sistema cultural (Morin, 1977), da composição da memória-lembrança (Bergson, 2006) e da memória coletiva (Halbwachs, 1990) dos moradores do bairro São Benedito.

Tais observações me levaram a pensar a organização epistemológica e ontológica complexa para a formulação dessa pesquisa, que ao longo do caminho de escrita se mostrou viva, intempestiva, fugidia, labiríntica, ordenada e caótica entre o passado e o futuro. No pensamento complexo, a epistemologia e a ontologia são compreendidas como uma sistematização que reúne *metapontos de vista provisórios* (Morin, 2007a, 2008e) sobre o conhecimento, isto é, *um conhecimento do conhecimento* (Morin, 2008e), ou seja, se deslocar de um olhar único do centro de si mesmo. Análogo à nossa pesquisa, articulamos um movimento de deslocar-se do olhar do centro urbano enquanto uma cultura maior que olha para o bairro de periferia como uma cultura menor. Tal deslocamento exige um caminhar pelo território da pesquisa como um gesto de desterritorializar-se e experienciar pontos de vistas outros da construção do conhecimento. “O conhecimento, com efeito, não pode ser um objeto como os outros, pois serve para conhecer os outros objetos e a si mesmo” (Morin, 2008e, p. 25). Se caminhar com o olhar atento por um bairro é um exercício epistemológico e ontológico, caminhar pelo bairro com o/as professor/as[4] nascidos e criados no bairro São Benedito e com tantas outras gentes de lá que viram surgir as primeiras moradias do bairro é um exercício de uma caminhada complexa que coloca em movimento as certezas e as incertezas sobre si mesmo, sobre o local e sobre o global. Entendemos, pois, que “a complexidade não deve ser vista como uma teoria que explica tudo ou qualquer coisa, mas

[4] Utilizaremos ao longo dos manuscritos o termo “professor/as”, considerando o quantitativo de um professor e três professoras do bairro São Benedito da cidade de Juiz de Fora que participaram dos mosaicos de conversações da pesquisa. Ver mais detalhes no capítulo que discorrerá sobre a metodologia.

como uma atitude de quem coloca para si mesmo o desafio de estar sempre buscando algo que pode ter faltado na elucidação de qualquer fenômeno" (Almeida; Petraglia, 2011, p. 125).

Entre mitos e razão, prosa e poesia que vão compondo estes escritos de *vidaconhecimento* e de uma racionalidade aberta (Morin, 2020a), isto é, uma escrita que visa questionar os discursos da pura razão e da objetividade científica e cartesiana, nos propomos a pensar um modo de composição da liberdade do ser e saber do professor e da professora, considerando o pensamento complexo e outros autores que consideramos fundamentais neste interstício. Um ensaio sobre caminhos da liberdade, que não se pretende universal, tampouco uma descrição sobre o que é a liberdade ou uma totalidade da liberdade, mas um exercício sobre um modo de liberdade que recai sobre si mesmos.

Sentimos e olhamos a pesquisa em seu próprio movimento dialógico, fazendo o caminho ao andar pelo aprendizado da escuta atenta, de certa experiência que me tocou enquanto ser pedagogo embevecido pelo sistema cultural no bairro São Benedito há oito anos, atravessado pelos saberes e sabores que vêm me convidando a ser pesquisador com o mundo.

Se a nossa hipótese aponta que a construção da liberdade do ser e saber do professor e professora do bairro São Benedito está mergulhado no sistema cultural (Morin, 1977) de seu território de morada, estes foram nos dando indícios de fundamentos que permeiam a possibilidade para pensarmos a educação em seu caráter micro (Veiga-Neto, 2014) na relação com a história e a geografia da cidade de Juiz de Fora/MG. Diante deste aspecto, a questão central da pesquisa é: O que pode a potência da liberdade do ser e saber do/as professor/as?

Para colocar a questão central da pesquisa em movimento, trouxemos como objetivo geral: Tecer narrativas da liberdade do/as professor/as como anúncios de linguagens que possibilitem outras formas de habitar a educação.

Como desdobramento do objetivo geral, fizemos a escolha e sentimos a necessidade de tecer quatro objetivos específicos que perpassam os caminhos de perceber, analisar, problematizar e compreender de forma dialógica, recursiva e hologramática e auto-eco-organizadora (Morin, 2003a) a liberdade do ser e saber dos professores com o sistema cultural do bairro São Benedito e sua relação com a cidade. A saber:

Perceber os implícitos do sistema cultural que constitui o discurso da liberdade do/as professor/as;

Analisar como vem se estabelecendo o sistema cultural do bairro São Benedito;

Problematizar quais são os afetamentos da formação da cidade e do bairro na construção do ser e saber do/as professor/as e que modos de liberdade permeiam essas relações;

Compreender que sentidos de liberdade o/as professor/as constroem de si mesmos na relação que estabelecem com o mundo.

Apoiei-me no referencial teórico pautado no pensamento complexo (Morin, 1969, 1977, 1996a, 1999, 2002, 2003a, 2003b, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f, 2011b, 2015b); e na metodologia da investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008).

A composição destes manuscritos está produzida em capítulos e subcapítulos em progressão espiral (Morin, 2008d) cujas partes e o todo vão se alinhavando por uma proposta de escrita de *vidaconhecimento* que constrói o pensamento complexo pelos caminhos labirínticos da pesquisa. Isso significa que, ao passo que a escrita avança em seu conteúdo oferecendo experiências que tem a intenção de dar a sentir e a pensar uma cosmopercepção de mundo a quem nos lê, os escritos dos capítulos e subcapítulos em sua condição espiralar propõe uma abertura a uma leitura não linear, convidando ao presente, o que foi lido antes, e o os escritos que virão a coabitarem e se reinventarem de modo espiralar pelo exercício dialógico (Morin, 2003a), próprio do pensamento complexo, sem que as partes percam suas emergências.

No capítulo dois, intitulado “Edgar Morin, um pensador caminhante e um caminhante pensador”, apresento alguns caminhos da vida e obra de Edgar Morin, cujos rastros sinalizam que a teoria da complexidade, forjada por ele, fundamenta a sua vida e vice-versa. A vida e obra de Edgar Morin nos convidam a um gesto de caminhar pelo e com o mundo pelo exercício e esforço de coerência, construindo uma experiência, se abrindo para que o mundo também atue sobre nós, de modo que ele também nos modifique. Inspiramo-nos no movimento das produções desse pensador para desenvolver os caminhos labirínticos através de uma escrita de *vidaconhecimento* no movimento de uma racionalidade aberta (Morin, 2020a). Este ponto é crucial para compreendermos o fundamento do pensamento complexo, cujas andanças ontológicas e epistemológicas nesta forma de pensar são a própria problematização da lógica preconizada pela ciência clássica difusa tanto na concepção do ser quanto do saber.

Apresentei, a seguir, como terceiro capítulo, o Estado da Arte sobre as produções do tema liberdade na educação, relativo ao período de 2015-2019, a partir da palavra-chave “liberdade”, produzido enquanto um exercício de escrita no movimento da Qualificação desta

tese. Trata-se de um mapeamento dos trabalhos acadêmicos baseados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Intitulado "Mapeamentos de caminhos da liberdade na educação: labirintos de um estado da arte", este capítulo está organizado na lógica de divisão dos trabalhos mapeados em categorias a partir das três concepções de liberdade emergidas ao longo da história, baseados nos escritos de Abbagnano (2007), Chauí (2014), Gordillo (2000) e Ferrater Mora (1982), e, a partir dessas três concepções, situamos os trabalhos mapeados em cinco eixos temáticos da liberdade nas produções em educação, sinalizando suas formas e conteúdo, assim como, a partir delas, como o conceito de liberdade em Edgar Morin permeia, atravessa, tangencia e/ou questiona tais concepções.

Em "Caminhos do referencial teórico", quarto capítulo deste trabalho, trouxemos os fundamentos do pensamento complexo proposto pelo pensador Edgar Morin enquanto ferramenta que nos possibilita olhar e sentir a pesquisa com os sujeitos na relação com o bairro e a cidade de maneira complexa.

No capítulo cinco, intitulado "Caminhos metodológicos", avancei para a concepção metodológica e os procedimentos da pesquisa, os quais dialogam e interpenetram com o referencial teórico da epistemologia da complexidade, em que trazemos a investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) enquanto metodologia da pesquisa que possibilita tornar o sujeito visível a si mesmo. Desta forma, procurei tecer junto com os sujeitos da pesquisa, suas memórias e suas múltiplas expressões de ser e saber no mundo, problematizando, pelo pensamento complexo e pelas narrativas, possibilidades de os sujeitos ressignificarem sua própria vida junto com as relações que estabelecem na dinâmica cultural entre o todo e as partes.

Intitulado "Entre pontos no holograma", o sexto capítulo sinaliza, a partir do princípio de que o todo está contido nas partes e vice-versa, como algumas relações históricas que se estabeleceram no período de formação da cidade de Juiz de Fora/MG vieram se amalgamando e criando desdobramentos sociais, éticos e políticos, tendo, pois, afetamentos na formação dos bairros que se constituíram nas regiões periféricas da cidade, dos quais voltamos nosso olhar para o bairro São Benedito, localizado na Zona Leste de Juiz de Fora/MG. Marcas espaciais e temporais da história da cidade que vêm sendo contadas e ao mesmo tempo forjam imagens que nos inculcam a pensar sobre essa mesma história, a potência daquilo que não é dito, que é esquecido e silenciado.

No capítulo sete, "Fiar memórias para caminhar por outros mundos possíveis", compartilhei um mapeamento de uma composição do conceito de racionalidade aberta

proposta por Edgar Morin, que se apresenta diferente da racionalidade fechada que somente obedece à lógica clássica e ignora tudo aquilo que a excede (Morin, 2020a). A partir de um dos possíveis caminhos dos mitos da criação grega, fiz um movimento de tecer fios de mapeamentos da racionalidade aberta ao longo das obras de Edgar Morin e compreendê-la em sua lógica labiríntica a fim de fazer emergir as categorias: espaço, tempo, cultura e conhecimento, que dispararam os mosaicos de conversações com o/as professor/as da pesquisa, me levando a pensar o que pode a liberdade do ser e saber do/a professor/a. Na medida em que fui caminhando pelas memórias do/as professor/as, fui compreendendo o quão o ser e saber no mundo é temporal, espacial, cultural e dotado de conhecimento, memória e liberdade, caminhante e sujeito de sua própria história. Uma espécie de movimento propedêutico que me levou aos caminhos da memória e sua complexidade, que se estabelece de forma espiralar à memória individual e coletiva (Halbwachs, 1990) e à memória-hábito e memória-lembrança (Bergson, 2006), enquanto um dispositivo fundamental deste manuscrito que nos possibilitará a criação de sentidos da vida que ressignificam o presente e que poderão ou não ressignificar e atualizar a nossa forma de ser no mundo.

O oitavo capítulo, “Professor/as do bairro São Benedito que geram herdeiros/as no mundo Arado: a liberdade exige um caminhar”, foi minha caminhada final. Este nos convida ao pensamento complexo através do exercício de uma caminhada memorialista pelo bairro São Benedito junto com o/as professor/as e outras gentes moradores mais antigos do bairro em diálogo com alguns pontos no holograma da história de Juiz de Fora. Ao caminhar por algumas ruas da cidade, problematizei, à luz do pensamento complexo, os olhares sobre o bairro e os olhares do bairro sobre o mundo e sobre si mesmo através das narrativas. Dialogando e problematizando as histórias da cidade na relação com a memória-hábito e a memória-lembrança (Bergson, 2006) dos sujeitos da pesquisa, caminhamos tensionando o presente e o passado dos espaços afetivos das memórias dos sujeitos pelos princípios da complexidade. Operando com o pensamento complexo e a metodologia narrativa, questionei, refleti, articulei e desfragmentarei minha forma de olhar o mundo e a mim mesmo, possibilitando sentir os impactos das narrativas nas microrrelações das dimensões que dão a pensar as memórias acolhidas e compô-las pela narrativa, o movimento da liberdade do ser e saber.

E, por fim, o capítulo nove, no qual, pelo movimento da incursão da experiência (Morin, 2008d), escrevo uma carta à liberdade para dar materialidade ao objetivo que é próprio deste intento, ensaiando considerações de que o movimento espiralar de revistar e repensar o próprio caminho percorrido nos traz elementos potentes para anunciar outras

bifurcações que nos levam a fazer soar outros modos de habitar a educação. Um exercício de pensar sobre o pensar. Pensar sobre o próprio pensamento construído nos capítulos anteriores.

Procurando compreender o quão as narrativas do/as professor/as, tangenciados e entrelaçados pelas memórias de gentes antigas do bairro São Benedito têm a narrar sobre *como* metamorfoseamente as linguagens vêm compondo os modos de ser e saber que emergem da liberdade produzida na relação com o território, a minha atenção se voltou sempre modificada às pistas de uma investigação de como a liberdade transborda no mundo, possibilitando reinventar sua própria linguagem prosaica e poética durante a caminhada da *vidaconhecimento*.

A educação tem muitas faces, as quais nos convidam a construir uma variedade de lentes e diversos pontos de vista sobre a realidade. Nesta tese, escolhi pensar a educação pelo prisma da perspectiva da complexidade e liberdade. Fiz o caminho ao andar pelas ruas da cidade, acolhendo outras narrativas pouco e/ou não contadas sobre a cidade enquanto um exercício de possibilitar um espaço discursivo para a pluralidade de outras histórias para a construção de fundamentos que se propõem a habitar a educação a partir do contexto das diferenças que ofereça uma filosofia da educação à luz do pensamento complexo, que considero pertinente à pluralidade humana e a uma humana formação, promovendo um pensamento cada vez menos disjunto.

Talvez a nossa preocupação com o lugar de chegada afete a nossa percepção sobre o caminho. Por isso, o convite destes manuscritos é um convite a uma releitura do pensamento de Morin, isto é, uma caminhada com uma racionalidade aberta enquanto um exercício de percepção de um modo de liberdade que acolhe memórias pelo caminho. Por isso, o convite destes manuscritos é sobretudo para ler caminhando com memórias acolhidas, as nossas próprias e as que iremos conhecer. Um gesto de mapear presenças e ausências (Couto, 2021).

Não se acolhe memórias e se constrói um modo de liberdade sem caminhar. A memória é movente. A narrativa é movente. A liberdade é movente. Atualizar e ressignificar a memória pela narrativa são possibilidades de reinventar os modos de ser e de saber. Não estaria aí um nó górdio para pensar o que pode a potência da liberdade do ser e saber do/as professor/as? Caminhemos.

2 EDGAR MORIN, UM PENSADOR CAMINHANTE E UM CAMINHANTE PENSADOR

> Sobrevive à lucidez somente a moral que contempla o conflito ou a incompatibilidade das suas exigências, ou seja, uma moral inacabada, frágil como o ser humano, problemática, em combate, em movimento como o próprio ser humano (Morin, 2007c, p. 59).

Venho escrevendo (Jesus, 2010, 2012, 2015) e ensaiando, com miúda condição, bem o sei, sobre a relação intrínseca entre a vida e obra do humanista, intelectual e pensador transdisciplinar Edgar Morin. Para mim, falar sobre ele é um desafio e encorajamento à revisitação do meu caminho no entrecruzamento de questionamentos que faço à realidade objetiva. O pensamento de Edgar Morin me encoraja a perguntar permanentemente, sob diversas formas, como vejo e sinto o mundo.

A vida de Edgar Morin se funde com suas obras, e suas obras vêm apresentando a caminhada de sua vida, a qual expressa o próprio pensamento complexo. Enquanto escrevo este capítulo, Edgar Morin completa 102 anos. De *O ano zero na Alemanha* (Morin, 2009a)[5] ao *Despertemos*! (Morin, 2023),[6] acumula-se um acervo bibliográfico com dezenas de obras, incluindo os diários, que mostram a complexidade observada sobre si mesmo e ao redor do mundo, indo até *O âmago da questão* (Morin, 1969)[7] através dos mínimos detalhes da vida cotidiana, das reflexões políticas, filosóficas ou não, com as mininarrativas de acontecimentos que causam espanto (Morin, 2012b). De *O ano zero na Alemanha* ao *Despertemos*! são diversos títulos *honoris causa* em diversas universidades pelo mundo. São incontáveis contribuições de um pensador centenário que profere com entusiasmo as mais inquietantes conferências sobre o problema do ser, do rumo planetário e da complexidade da vida.

Dizia-nos Edgar Morin, no auge da pandemia do coronavírus, em obra lançada no ano de 2020: “sou uma cria de todas as crises que meus 99 anos viveram” (Morin, 2020c, p. 9); viveu a crise da gripe espanhola de maneira indireta, quando, ao chegar ao mundo, precisou ser reanimando pelos médicos durante trinta minutos; viveu a crise mundial de 1929; a formação do ciclone (1930-1940), “quando um homenzinho de cabelo preto, mecha caída na testa, berrava discursos histéricos, entrecortados por aclamações exaltadas de massas humanas

---

[5] Primeira obra de Edgar Morin, publicada em 1946.

[6] Obra mais recente de Edgar Morin traduzida para o português, publicada em janeiro de 2023.

[7] Traduzida pela editora Piaget. Traduzida pela editora Artmed com o título *O x da questão: o sujeito à flor da pele*. Obra cuja grande parte de suas meditações e inquietações foram registradas quando Edgar Morin esteve internado em um hospital em Nova Iorque.

metidas em uniformes castanhos" (Morin, 2020c, p. 11); a Segunda Guerra Mundial; a grande crise intelectual (1956-1958); a explosão estudantil – ao mesmo previsível e inesperada – de maio de 68; a crise ecológica, publicada no relatório Meadows do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) em 1972, revelando as degradações cada vez mais rápidas do meio natural; viveu a Pandemia causada pelo coronavírus (Morin, 2020c); os efeitos da crise das "duas Franças", humanista e reacionária, que coexistem desde a Revolução 1789, que com a campanha para a eleição presidencial de 2022 mostrou como a Segunda França, isto é, o fascismo e o ódio ao proletariado, tem precedência sobre a Primeira, mostrando a natureza una e múltipla da identidade francesa (Morin, 2021); e com mais de um século de vida traz de volta pelas memórias os horrores da guerra que marcaram sua existência, problematizando que é necessário, ainda que terrível, transitar pelas memórias de *Guerra em Guerra*[8] que viveu para compreender os perigos precedentes da invasão da Ucrânia pela Rússia. São *Lições de um século de vida* (Morin, 2021)[9] que trazem a clareza de uma identidade una e múltipla que constitui esse pensador caminhante, que ao se considerar cria de tantas crises, foi se alimentando delas para viver na e das contradições, que foram desde a morte de sua mãe, ferida não cicatrizada totalmente após décadas de vida, que lhe impeliu a evadir rumo a literatura, o cinema e a música, se nutrindo das culturas ao longo de sua centenaridade, lhe fazendo descobrir a realidade do mundo em que vivia, no mesmo momento em que fugia dela (Morin, 2021).

Morin (2009a, p. 12), em sua primeira obra, iria se perguntar "como a Alemanha, que dera origem ao que mais amo em música, poesia e filosofia, fora capaz de produzir a monstruosidade nazista?" Entrou então por volta de seus 20 anos para "o pequeno Partido Frontista, que prescrevia a luta em dois *fronts* – contra o stalinismo e o hitlerismo e em oposição à guerra" (Morin, 2020c, p. 12), incentivado pelas leituras de Marx, a descobrir que toda política deve se basear numa concepção do homem, da sociedade e da história, e ao olhar

---

[8] Durante o ano de 2023, ano em que Edgar Morin comemora 102 anos, publicou três obras com textos inéditos (ainda não traduzidos para o português): *De Guerre en Guerre: de 1940 à l'Ukraine*, Éditions l'Aube, tratando de um ensaio sobre a invasão russa na Ucrânia; e a obra: *Encore un Moment...: textes personnels, politiques, sociologiques, philosophiques et littéraires*, Éditions Denoël, escrevendo uma coletânea de textos inéditos sobre diversos temas; e a obra *Despertemos*!, já traduzida para o português, em que faz um manifesto que visa reumanizar o mundo a partir da leitura do contexto reacionário que vem afetando a França.

[9] Título da obra de Edgar Morin publicada em 2021, em comemoração aos seu centenário. Faz um movimento recursivo da relação entre o passado histórico a partir de sua experiência, ao passo que problematiza a construção do presente e as bifurcações futuras aceitando os desafios das incertezas, as oportunidades e riscos da vida que não apenas nos possibilitem sobreviver, mas também viver.

para si com suas lentes de centenaridade, mostra-se para o mundo como um polinizador de esperança.

Edgar Morin adverte-nos sobre o momento crítico que vivemos. Adverte-nos para a necessidade de uma tomada Ética[10], intrinsecamente ligada à solidariedade, o único recurso para expelirmos o mito ocidental de que o homem é um ser senhor da natureza, já bem exemplificado pela pandemia causada pela Covid-19, nos mostrando que *É hora de mudarmos de via* (Morin, 2020c)[11], e como podemos tirar lições do coronavírus, a começar a partir da autocrítica e do autoconhecimento da consciência. Um pensador que provoca as nossas cegueiras paradigmáticas pelo anúncio da *Religação dos saberes* (Morin, 2012a)[12], visto que somente emergimos na relação com o Outro, com a natureza e a cultura, que são produzidas pelo indivíduo, sociedade e espécie, que retroagem um sobre o outro.

Sísifo, a figura do mito grego que luta para alcançar o cume da montanha, representa bem o pensador caminhante. "Condenado pelos deuses a levar a rolar um enorme bloco de pedra encosta acima até o topo de uma montanha sempre que esteve prestes a alcançar o topo, o peso da ignominiosa pedra o obrigava a retroceder, e ela ia rolando de volta ao sopé da montanha" (Graves, 2018, p. 387). Assim Edgar Morin nos convida a voltarmos em nossa história humana todas as vezes que a névoa da insensatez e da barbárie nos cegar e desesperançar, isto é, a recomeçar sempre, se metamorfoseando e sendo produtor do próprio destino, produzindo quantos *Um ano sísifo* (Morin, 2012b)[13] forem necessários.

Um pensador que concebe a vida num redemoinho temporal, um real complexo, e coloca em relação o individual e o coletivo, que se fundem no *devir* que alimenta e obedece a forças poderosas sem saber, mas que sempre ouve o chamado dos *Meus Demônios* (Morin, 2003b)[14], que ora abandona e ora mantém-se fiel a fontes éticas, consumindo e sendo consumido pelas contradições, que ao reconhecê-las constitutivas de seu ser e saber inicia o processo de aceitação de si e de integração de suas sombras para construir o Pensamento Complexo enquanto teoria e enquanto movimento da própria vida que quer "ligar o

---

[10] Último tomo da coleção *O Método*, composta por seis volumes. Este intitula-se *O Método 6: Ética* (MORIN, 2007c), publicado em 2004.

[11] Obra escrita por Edgar Morin durante a pandemia causada pelo vírus da Covid-19, que compõe alguns de seus caminhos ao longo de seus cem anos; 15 lições do coronavírus, os desafios do pós-corona e um convite à mudança de via, intitulada: "É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus", publicada em 2020.

[12] Conjunto de jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, publicado em 1999.

[13] Obra homônima de Edgar Morin que compõe a trilogia de diários junto com as obras *Diário da Califórnia* e *Chorar, amar, rir e compreender*.

[14] Título de uma das obras autobiográfica de Edgar Morin, publicada em 1994.

conhecimento das partes ao do todo e o conhecimento do todo ao das partes" (Morin, 2010a, p. 7).

Um caminhante que exalta, em nosso ser, as mais sublimes incertezas acerca das partes e do todo em que vivemos. Um pensador que pensa uma ciência mais humanizada, mais comprometida com o destino do planeta, uma ciência mais humilde, uma *Ciência com Consciência* (Morin, 2008b)[15]. Um pensador que não traz suas ideias como um tratado, mas como uma possibilidade real de integração do pensamento a partir dos pensadores que marcaram e nutriram a unidade e diversidade de suas interrogações, onde os ecos dos seus inspiradores, *Meus Filósofos* (Morin, 2014)[16], ressoam incessantemente, assegurando a necessidade do inesperado, que abre frestas de esperanças onde comumente apenas vemos o fatalismo das contingências, tornando o passado e o futuro abertos ao se perguntar permanentemente *Para onde vai o mundo?* (Morin, 2010b)[17].

Um pensador que se embeveceu pelo princípio da incerteza e promoveu uma racionalidade aberta em suas obras, questionando a racionalização fechada. A racionalidade fechada, nos diz Morin (1996b), pensa que a razão está a serviço da lógica, enquanto a racionalidade aberta pensa que a lógica está a serviço da razão. A racionalidade aberta considera as paixões, a vida, os mitos, traz para o diálogo a vida, o acontecimento inesperado (Morin, 1996b, 2008b), problematiza as certezas cristalizadas do nosso ser e do nosso saber, nos convidando a construir uma educação que pensa seus próprios caminhos, nos dando ferramentas para problematizar o cotidiano escolar para que tanto a educação do presente quanto a *educação do futuro*[18] sejam compostas de saberes pertinentes a questões que se pensam e se reformam, emergindo uma *cabeça bem-feita*[19].

Um caminhante que provoca com a teoria da complexidade que a razão precisa se alicerçar na *ética da compreensão*[20], a fim de que ela não se torne barbárie. Um pensador, uma vida, várias obras que me convidam a adentrar no pensamento complexo,

---

[15] Título da obra de Edgar Morin publicada em 1982, que chama a atenção para os limites da ciência, bem como a sua responsabilidade e o seu papel na sociedade.

[16] Refere-se a obra *Meus Filósofos* (Morin, 2014), publicada em 2011. Nesta obra, Edgar Morin (2014) denominou de meus filósofos todos aqueles que nutriram a unidade e a diversidade de seu pensamento, tais como romancistas, cientistas, filósofos, espiritualistas e a música.

[17] Título da obra de Edgar Morin que trata da sociologia do conhecimento, publicada em 2007.

[18] Remete à obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2007d), publicada em 2000. Uma das obras que Edgar Morin que se dedica a problematizar a educação.

[19] Remete à obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Uma das obras que Edgar Morin se dedica a problematizar a educação.

[20] Um dos temas abordados na obra *Meus demônios* (2003b), no terceiro capítulo intitulado "Auto-ética", no qual Edgar Morin fundamenta sua concepção de ética.

compreendendo a complexidade do *Meu caminho* (Morin, 2010a)[21], pelo esforço de transformação a partir da *ética-para-si e a autocrítica*[22]. Uma desestabilização criadora que se amplia nas relações, me possibilitando compreender o que pode o *Homo sapiens sapiensdemens*[23], e a urgência e emergência de se colocar na e com a pesquisa, como *vidaconhecimento*. Um pensador que evidencia a inconclusão e sempre espera o inesperado com esperança, porque mesmo que tudo indique que estamos indo *Rumo ao abismo*[24], diante do caos destruidor, a saída está em nos metamorfosearmos. Mesmo que seja demasiadamente insuficiente tentar sintetizar a biografia deste *humanista acima de tudo*[25], que não foge de seus *erros*[26], lancei mão de uma brevidade de si mesmo: "Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida" (Morin, 2003b, p. 9) e "participo plenamente do que tenho em comum com todos os seres humanos [...], e considero-me um ser sem qualidades especiais, nem talentos particulares" (Morin, 2010a, p. 87). Uma vida, várias obras. Várias obras, capítulos de uma vida. Várias vidas, em vários capítulos de uma obra.

Venho escrevendo (Jesus, 2012) que Edgar Morin transita pelas diversas áreas do conhecimento, e se essa é uma parte de seu caminho que deu origem ao pensamento complexo, a outra é a sua própria vida desde seu nascimento, ou melhor, antes dele. Morin (1969), em um de seus diários, nos convida a viver no tempo, aliás, "o tempo permanece o soberano da faixa média, mas nas fronteiras, no além macrofísico, ele perde sua autonomia e

---

[21] Título de uma das obras autobiográfica de Edgar Morin. Entrevista de Djénane Kareh Tager (Morin, 2010a).

[22] Um dos temas abordados no terceiro capítulo da obra *Meus Demônios* (2003b), intitulado "Auto-ética", no qual Edgar Morin traz o problema da nossa relação com o egocentrismo, considerado por ele como o melhor auxiliar contra a ilusão egocêntrica e na abertura para o outro.

[23] Considerado o primeiro entrelaçamento do pensamento complexo, composto ainda pelos princípios cognitivos, a relação entre a ordem e a desordem, e a interação (Morin, 2003a, 2007a, 2008c).

[24] Remete à obra *Rumo ao Abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade* (Morin, 2011b), publicada em 2007. Problematiza os desdobramentos do mito do progresso e da crise da Modernidade para os rumos da humanidade.

[25] Um dos temas abordados na obra *Lições de um século de vida* (2021), no primeiro capítulo, intitulado "Humanista acima de tudo", no qual Edgar Morin se autodenomina como possuidor de várias identidades, ao passo que considera a identidade una e múltipla, Nahoum e Morin, identidade na família, na cidade, região e etnia, país e continente: "sou francês, origem judaica sefardita, parcialmente italiano e espanhol, amplamente mediterrâneo, europeu cultural, cidadão do mundo, filho da Terra-Pátria" (Morin, 2021, p. 9).

[26] Um dos temas abordados na obra *Lições de um século de vida* (2021), no último capítulo, intitulado "Meus erros", no qual Edgar Morin avalia aquilo que ele considera os dois grandes erros por ele cometidos que lhe pareciam duas grandes verdades, apesar de, nas palavras do pensador, não saber contabilizar todos os seus erros. Trata-se do erro do pacifismo na adolescência em relação aos horrores da guerra de 1914-1918, baseado na ilusão de que as concessões moderariam e humanizariam o nazismo, ao passo que, ao contrário, o incitava a ir cada vez mais longe. E o erro na juventude de se converter ao comunismo, procurando não julgar a URSS com base em seu passado odioso, mas em seu futuro libertador: "só tive a sorte de não me fechar no Partido e de tornar-me responsável por um movimento de resistência não comunista" (Morin, 2021, p. 93).

se confunde na dimensão espaço-tempo" (Morin, 1969, p. 400). Trazer evocações da vida deste pensador francês é transitar pelas suas obras.

> Minha vida intelectual é inseparável de minha vida, como escrevi em *La Méthode: Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida*[27]. Nietzsche dizia: 'Sempre expus em meus escritos toda a minha vida e toda a minha pessoa... Ignoro o que possam ser problemas puramente intelectuais.' Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida (Morin, 2003b, p. 9, grifo do autor).

Filho único do casal judaico Vidal Nahum e Luna Beressi, de origem sefardista[28] de Salônica, Edgar Nahoum nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris, França. Apesar de seu pai não ter lhe ensinado uma tradição acerca do saber, de crenças e de princípios políticos, aos nove anos de idade, Nahoum se torna um *onívoro cultural*[29] por, nesta idade, ter vivido aquilo que ele considera ser a mais importante lição: a morte de sua mãe. Afastou-se afetivamente de seus parentes, mas se aproximou e devorou as culturas que estavam ao seu redor. Aprendera muito com sua família, no entanto, o mais importante em sua vida não houvera aprendido pela sua família, mas na sua família, a responder para si próprio o que é a morte.

> Eu brincava numa praça e meu pai não me contou que ela havia falecido, simplesmente que havia viajado. Ele vestia roupas e sapatos pretos, e logo entendi, apesar da mentira perdurar por muito tempo. Diria que por um feliz acaso, ainda muito jovem com dez anos de idade, li Édipo Rei de Sófocles que me causou uma impressão indescritível. Pareceu-me que a procura da verdade é terrível e que é preciso enfrentar os horrores da verdade. Penso que a questão da procura da verdade que todos almejamos na vida, marcou-me como uma experiência primordial, ou seja, o ódio da mentira, desta mentira que mais tarde vim a descobrir, impediu-me de rever minha mãe, que me impediu de ir ao seu enterro, de dar-lhe o último adeus. Foi um acontecimento marcante, mas igualmente descobri que a morte é um fato irremediável. Passei por esta experiência que ressurgirá no livro sobre a morte que escrevi vinte anos posteriormente. Ao mesmo tempo, não podia privar-me da esperança de vê-la voltando. Sentia evidentemente a ausência de afeto e uma saudade imensa. A espera inútil e o desespero transformaram minha mãe em um mito. Ela chamava-se Luna, Lua. Então tudo que lembra a Lua me emociona (Morin, 2000b, p. 4).[30]

---

[27] Cf. *La Méthode, tomo 2, La vie de La vie, Le Seuil*, col. "Points Essais", 1985. Nota do autor.

[28] Judeu descendente dos primeiros israelitas de Portugal e da Espanha, expulsos, respectivamente, em 1496 e 1492. (Morin, 2003b, p. 109).

[29] Autointitulação que traz Edgar Morin (2003b) em sua obra *Meus demônios*.

[30] Narrativa de Edgar Morin ao vivo, no primeiro dia de seu Atelier no Sesc em São Paulo, no ano de 2000.

Aprendeu com o seu nascimento a morte, e com a morte o seu nascimento. “Ainda um feto, recusei-me a sair e me agarrei ao ventre de minha mãe” (Morin, 2010a, p. 13).

> Sou um nado-morto. A minha mãe tinha uma lesão no coração e corria o risco de morrer de parto. Quando percebeu que estava grávida, ingurgitou cladestinamente produtos abortivos, aos quais eu resisti. (Agrada-me pensar que a minha energia e a minha angústia de base resultaram desta primeira luta contra o veneno). Nasci em cerco, estrangulado pelo cordão umbilical, sem consegui respirar. O doutor S., que me pegava pelos pés e me dava estaladas violentas, levou meia hora a conseguir que eu começasse a berrar. Também nisto detecto um símbolo: sempre precisei de outra pessoa para me dar a vida (Morin, 1969, p. 415).

Confortava-se com a música, sobretudo quando esta o envolvia com o sentimento simultâneo de amor e de morte, mesmo sem saber ao certo o que diziam as letras, que tanto preenchiam o vazio interior, mesmo sem saber ao certo que vazio era este. Mergulhara na literatura com Liev Tolstoi, Vitor Hugo dentre outros, mas com Dostoiévski estabeleceu uma relação íntima, daí decorrendo seu “primeiro despertar para a Filosofia” (Morin, 2014, p. 105). Tornou-se um filho da pátria na escola, aprendendo, absorvendo e se integrando à França através dela (Morin, 2003b). Na música, criou relações da “cançoneta ao canto de Kurt Weil em *A ópera dos quatro vinténs* e às primeiras canções negras de Prévert-kosma, que Marianne Oswald canta” (Morin, 2003b, p. 23), ao encontro com as sinfonias de Beethoven, que é por Edgar Morin considerado parte de seus filósofos, com o qual ele se “encanta por sua maneira de assumir inteiramente o sofrimento e o infortúnio com uma força avassaladora” (Morin, 2014, p. 167). “Assim, parti para a vida sem Cultura nem Verdade, somente com a ausência da morta e a presença da morte” (Morin, 2003b, p. 15).

Edgar Nahoum tornou-se caminhante e fugaz de seu interior, e alimentava esta parte de um todo vazio, com uma parte de um todo cultural. Enquanto se alimentava do cinema em Paris, mais especificamente na rua de Ménilmontant (Morin, 2003b), cujas imagens projetadas na parede o faziam viajar pela Antiguidade, pelas Cruzadas, pelas tragédias e pelos amores... e “ainda que fantasmagóricas, as imagens da tela davam vida a seres hiper-reais” (Morin, 2003b, p. 16), o fazendo se deslocar sem sair daquele espaço. Por volta dos seus 12 anos, já era amante do cinema. Como se fosse uma caverna dotada de enigmas, quanto mais a conhecia, mais queria adentrar em sua intimidade, quanto mais respirava esta cultura, mais ficava impregnado em seu “Eu”, que mais do que um simples pronome, era um ser autêntico que se formava, indissoluvelmente de seu “eu”.

Nesse caminhar pelas estradas das incertezas, Edgar Nahoum alimentou a sua vida com as outras vidas ao seu redor, com a cultura das ruas de Paris, com as canções, com o cinema e com a literatura romântica. Esta última, diga-se de passagem, preenchera de forma envolvente e exponencial o seu *ser*, que, após a morte de sua mãe, o solo que o sustentava era um abismo infinito. No entanto, algo parecia chamá-lo ainda mais para o fundo, algo parecia lhe dizer que, bem neste fundo, havia não o fim, mas o início de tensões e iniciações que o levariam cada vez mais a imergir no universo romanesco. Doravante, começara sua caminhada autodidata, "porque este não conhece hierarquia e categorias a *priori*, e opera sua seleção em função de necessidades tão profundas quanto inconscientes" (Morin, 2003b, p.18). Desta forma, caminhando sem caminho e fazendo-o ao caminhar, este francês com múltiplas identidades vai envolvendo-se com a cultura dos eruditos por seus próprios meios.

Envolto pelo sofrimento da solidão – que em certa medita foi uma escolha – Edgar Nahoum procurou integrar-se a essas aspirações, consumindo-se por culturas, para tornar em si a cultura, exprimindo-se não somente ao romantismo que o cobria com seu manto ágape. Contudo, deixava-se levar pelas diversas partes desses pequenos todos que faziam fervilhar, em seu ser, sentimentos antagônicos, fazendo-o caminhar, também, com a tríade composta pela fé, pela expansão e pela comunhão. A dor tornou-se amiga. O anseio de devorar culturas, um caminho para se libertar da culpa da "morte da morta", tal qual ele denominava, que o acompanhava em sono e em vigília, sempre presa em seus pensamentos. A dúvida permeava, pois que sempre lhe fora escondido o verdadeiro motivo que ele denominava de a "viagem sem volta". Narra Morin (2010a) que o coração de sua mãe era frágil, e que ela morreu de um ataque cardíaco dentro de um trem no subúrbio, quando tinha 30 anos. As mentiras dos parentes sobre a morte de sua mãe fizeram Morin conservar um ódio. Somente mais tarde fora-lhe revelado que sua mãe sofria de uma grave lesão no coração, proibindo-a de ter filhos – fato que ela nunca houvera revelado nem mesmo ao seu pai. Como resultado, a gravidez em que Edgar Nahoum foi concebido cercou-se de circunstâncias dramáticas e, consequentemente, o parto foi muito traumático e arriscado para a mãe e para ele. "Assim, a partir da perda de minha mãe, procurei encontrar fora, de outra forma, a comunhão e o consolo, mas, ao mesmo tempo, sempre conservei o sentimento do irreparável, da perda e do desastre" (Morin, 2003b, p. 21). Durante a noite, em seus sonhos, sua mãe estava presente, mas desaparecia quando ele acordava (Morin, 2010a). Se fechava no armário para chorar, e conta que ainda hoje ouve seu pai dizer: "Tudo bem com você, Edgar? Está com dor de barriga?" (Morin, 2010a, p. 10). Somente mais tarde, quando escreveu o livro *Autocrítica*, é que seus familiares compreenderam que seu silêncio na infância não era

indiferença tanto pela morte da mãe, quanto por eles, mas solidão e reação à morte de sua mãe, denominado por Edgar Morin de "uma Hiroshima interior" (Morin, 2003b, 2010a).

A prática de uma assimilação onívora seguia e fazia seu caminho, sentindo e agindo no e com o mundo; e é pelas ciências sociais que ele irá chegar ao olhar político. Queria continuar a seguir a perspectiva autodidata, não obstante, tornou-se também um leitor incansável dos mais diversos jornais de diferentes frentes políticas, e os devorava. No entanto, lutava infatigavelmente consigo mesmo. Passou a refletir sobre o sentimento de miséria e tristeza, sob os quais a realidade em que vivia respirava. Aspirava pela ideia da salvação e foi impulsionado pela necessidade e o sentimento da revolução. Em contrapartida, se deu conta de que os tempos são de crueldade ao extremo, os ideais da revolução russa não se sustentavam e eram contraditórios, e a revolução nazista caracterizava-se, cada vez mais, pela destreza da perversidade. Desta forma, percebeu-se na condição limitada de uma possível revolução.

Edgar Nahoum aproximou-se do movimento Estudantil Frentista, em que vivenciava a *práxis* política. Próximo aos seus 20 anos, aceitou e envolveu-se, cada vez mais, em subversivas atividades contra a ocupação alemã em seu país. Engajou-se na resistência francesa (partido comunista), e nesta conjuntura, mudou o seu nome "Nahoum"[31] por "Morin"[32], pois as circunstâncias prevalecentes forçaram-no a viver uma dupla clandestinidade: como judeu e como comunista.

Consideráveis foram os fatos e teorias que vivenciou esse pensador e que culminaram na contribuição para o eixo sustentador de sua teoria. No entanto, não se enrijecia com os ideais aos quais estava envolto. Deu-nos como exemplo o marxismo, que, para Morin (2003b, p. 28), "é a abertura e não enclausuramento".

Inspirado por diversos pensadores, percebeu, na universidade, o quão eram desarticuladas as disciplinas das ciências humanas. Devido a isso, não procurou seguir uma direção ortodoxa, por uma única verdade. Matriculando-se na Universidade Sorbonne, Edgar Morin procurou responder suas necessidades de conhecimento com a ação transformadora:

---

[31] Nahum é uma palavra hebraica que, como sua variante Nehama, significa "consolação". Essa palavra é também um prenome; entre os sefardistas, tornou-se sobrenome (Morin, 2006).

[32] Dentre os pseudônimos que usou durante os encontros da resistência comunista, certa feita Edgar se apresentou numa reunião em Toulouse com a identidade de Manin, entendido pelos companheiros como Morin. E assim narrou: "Sou Nahoum e sou Morin. Mas não sou uma pessoa dividida. Minha dupla identidade é para mim como meus dois olhos: eles me fazem enxergar melhor" (Morin, 2010a, p. 122).

> Me inscrevi em história e geografia, em sociologia (ligada à moral em mesmo certificado da licença de filosofia), em direito (para a economia que era ensinada na faculdade de direito), e na Escola de Ciências políticas. Enquanto os marxismos oficiais eram exclusivos e excludentes, meu marxismo foi e continuou integrador, e não me desviou de nenhuma escola de pensamento (Morin, 2003b, p. 29).

Passavam-se os processos escolares e, simultaneamente, fervilhava por toda parte a ideologia nazista. A década de 1940 ainda estava por reservar grandes contradições na construção da complexidade de seu ser e saber. Alistando-se como voluntário da Resistência e tenente das forças armadas, compreendia cada vez mais o que era a vida, e o valor que se escondia por detrás da máscara da morte.

O fim da guerra aproximava-se. Edgar Morin cada vez mais vinha se afirmando na condição de um pensador envolvido pela ética e pela compreensão. Viveu o cerne da dor da guerra. Lágrimas de sentimentos fraternos que se fundiam com sentimentos austeros. Catalogava pelas ruas a indiferença pela vida, pois a insensibilidade estava à flor da pele dos sujeitos. Confundiam-se o sentimento de alívio, por ter acabado o horror da guerra, com a angústia que o seu "Eu" não queria esquecer. Afinal, os civis comemoravam a interrupção da destruição da vida, no entanto, o que os militares comemorariam? Regozijariam por terem perdido poucos companheiros, ou felicitariam por ainda estarem vivos? E os tormentos psíquicos que provavelmente iriam bater à porta daqueles que continuaram de pé? Quantos não iriam preferir a morte a ouvir o sofrimento de outrem por onde quer que caminhassem... "Mortes maiores, maiores sortes[33] recebem" (Heráclito, 1985, p. 81).

Em meio aos paradoxos, ainda nesse período, Edgar Morin casou-se com Violette Chapellaubeau, socióloga, amiga de escola e companheira desde 1941. Desta união nasceram duas filhas, Irene Chapellaubeau Nahoum, em 1947, e um ano após, Veronique Nahoum (Petraglia, 2008).

Morte e Vida, Amor e Razão, Real e Imaginário, dialogicamente, Edgar Morin começou suas grandes obras, um "caminhar sem caminho, e fazer o caminho andando" (Machado, 2016),[34] também inspirado pela poesia de Antonio Machado (1875–1939). Ao tornar-se chefe da Assessoria de Comunicação de Imprensa do governo militar francês na Alemanha, em 1946, Morin (2009a) publicou seu primeiro livro: *O ano zero na Alemanha,* "que foi recebido com o silêncio de muitos e a aceitação de poucos (Petraglia, 2008, p. 22).

---

[33] No grego, os correspondentes a "mortes" e "sortes" são respectivamente *móroi* e *moĩrai*, ambos do tema *meíromai* = reparto. Nota do tradutor.

[34] Fragmento do conjunto *Provérbios e Cantares*, de Antonio Machado.

Ainda como militante do Partido Comunista, não se preocupou com a linha nacionalista, apontando, através de análises marxistas, possibilidades e deficiências de um país desfigurado, com o intuito de reintegrar a Alemanha à humanidade. Assim, Edgar Morin foi contratado pelo Ministério do Trabalho para cuidar de um jornal destinado aos prisioneiros de guerra alemães na França.

Inspirado pelas ideias que o inculcavam e o aliviavam, em meados de 1948 e 1950, escreveu o seu segundo livro: *O homem e a morte* (Morin, 1997). Integrando seu pensar marxista (aberto e não enclausurador) às concepções de Freud, Lacan, Jung e outros, Morin trabalha a ideia da morte como fenômeno capaz de distinguir o humano da máquina. É frente a ela que o homem define para si o que lhe é mais importante. Reflete sobre a organização vital, reorganizada continuamente, e explica a distinção que faz do homem frente a outros seres, pelo utensílio (*Homo faber*), pelo cérebro (*Homo sapiens*) e pela linguagem (*Homo loquax*). Petraglia (2008) sinaliza que a nova edição de *O homem e a morte*, após quase vinte anos, isto é, em 1970, nos permite observar a evolução das ideias desse autor. O mesmo estudo é desenvolvido sob perspectivas que possibilitam análises e reflexões complementares. "Este estudo procurou mostrar que frente à morte é que melhor o homem consegue expressar o que há de mais importante na vida" (Petraglia, 2008, p. 22-23).

Ingressou no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) depois de ser expulso do Partido Comunista (PC), em 1951, onde ficou na condição de pesquisador até 1989. Em 1961, tornou-se mestre em pesquisa e, nove anos mais tarde, doutor, também em pesquisa.

Escreve então, em 1956, *O cinema ou o homem imaginário.* Aqui, ele trata de sua incursão na antropologia do cinema, dialogando com o real do imaginário. O filme, vai dizer Morin (2014, p. 239) "é o momento em que dois psiquismos, aquele incorporado na película, e o do espectador se juntam. [...] É no filme que se encontra o núcleo nascente do sistema de projeção-identificação que se irradia na sala". Conforme Petraglia (2008), esta discussão é retomada na Revista Argumentos, onde Morin (2003b) nos revela que, junto com um grupo de amigos, fundaram a revista com o objetivo de uma exposição mais livre de ideias em campos múltiplos. Esse autor reelaborou seu pensar marxista-hegeliano, pois em 1950 ele já integrava as contribuições psicanalíticas e psicológicas de Freud, Jung, Sándor Ferenczi, Otto Rank e filósofos como Vladimir Jankélévitch, Bachelar, Kant, Nietzsche, Husserl e Heidegger (Morin, 2010a). Edgar Morin abandonou o marxismo fechado e "ultrapassou Marx integrando-o" (Morin, 2010a, p. 88), absorvendo-o numa realidade social mais complexa, antropológica, mítica. Dirigiu a revista até seu último número, em 1962, que procurava

explorar a crítica à realidade, abarcando o humano em sua relação política, social, científica, artística e literária: “Argumentos é um caldo de cultura, onde prossigo minha formação sobre terrenos múltiplos” (Morin, 2003b, p. 35).

Após esse período, Edgar Morin voltou o pensamento para a política, refletindo sobre a própria vida no redemoinho do processo sócio-histórico. Daí em diante, o conjunto de suas obras explicita o ser *onívoro*. Traz, em seus discursos e em sua vida, a ação de repensar a própria atuação, sua inserção no mundo, e o ir e vir envolvendo constantemente a ampliação do universo de saberes e quereres, e a vivência. Pesquisador notável das relações humanas, suas análises complexas não poderiam deixar de permear as questões da *Cultura de massa no século XX* (Morin, 1977), obra que se constitui em dois volumes: Neurose e Necrose, volumes 1 e 2, respectivamente, evidenciando a revolução cultural, intrínseca à crise da sociedade.

O tecer junto levou-o à pertinência do desenvolvimento de uma alternativa para o processo de geração do conhecimento cíclico: a transdisciplinaridade. Este processo metodológico surgiu a fim de que se trabalhasse no espaço vazio entre e além das disciplinas. Domingues (2001) explica, ainda, que o objetivo era efetuar traduções entre as disciplinas, procurando decodificar o que as une e o que as ultrapassa.

Assim como para muitos intelectuais, o ano de 1968 foi extremamente marcante também para Edgar Morin, especialmente por estar e viver na França. Envolvido e integrado a um grupo de estudantes (O Grupo dos Dez), envolveu-se na discussão constante com cibernéticos e biólogos. Mais tarde, nutriu-se destes saberes para formar suas ideias sobre a teoria da complexidade, isto é: Cibernética, Teoria da Informação e Teoria dos Sistemas. Em 1974, foram organizados “vários encontros inter e transdisciplinares, notadamente sobre o cérebro e sobre os gêmeos homozigotos, para chegar a um grande seminário internacional” (Morin, 2003b, p. 39), que dariam origem ao seu livro *A unidade do homem*, o qual podemos considerar uma obra fundamental que concentra um caráter propedêutico para sua obra mais importante: *O Método*.

No processo de (re)aprendizados e (re)organizações dos princípios do conhecimento a partir das experiências de sua vida, Morin construiu a densa obra *O Método* em seis volumes, sendo o primeiro tomo publicado em 1977 e o último em 2004. Foram 27 anos para produzir toda a coleção de *O Método*, na qual o pensador francês desenvolveu uma investigação de método, e não um outro modo de método que oferece um caminho certo a se seguir: *O Método 1: a natureza da natureza*, de 1977; *O Método 2: a vida da vida*, de 1990; *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*, de 1986; *O Método 4: as ideais: habitat, vida, costumes, organização*, de 1991; *O Método 5: a humanidade da humanidade* e *O Método 6:*

Ética. Discutiu ao longo de quase três décadas a questão entre ciência do homem e ciência da natureza, através da relação ordem-desordem-organização-interação, a ecologia, autonomia e auto-eco-organização dos seres vivos e da complexidade da vida, no que tange ao nascer e ao morrer, que se alimentam e se regeneram, indo da denúncia das ideias reducionistas ao anúncio de um presente que une e agrega valores mais humanos ao humano, transitando entre a crise contemporânea da ética que o Ocidente vem vivendo e uma proposta de ética complexa que necessitamos vivenciar. Trouxe à tona a crítica à Modernidade e ao paradigma cartesiano, passando a ser reconhecido como o precursor e o principal teórico do paradigma emergente da ciência na virada do século XX para o XXI: o pensamento complexo.

O caminhante pensador, arquiteto da teoria da complexidade, não poderia deixar de contemplar em seus estudos as reflexões sobre os anseios do homem contemporâneo frente às condições do Planeta. Considera e articula os paradoxos que nos permeiam, apontando para a necessidade de conhecermos os nossos limites, sendo este o primeiro passo para o ressurgimento da humanidade no mundo complexo. Posicionou-se frente ao niilismo de Stalin e apresentou sua visão do partido comunista na URSS fazendo parte dele, assim como suas relações com a Igreja e o Estado. Nunca negou suas raízes judaicas e sempre se colocava frente às contradições que o fanatismo humano constrói ao longo da existência. Não cultuou o determinismo, tampouco se ajoelhou perante uma lógica de uma suposta liberdade pura, sem as contingências e dependências. Com seu marxismo aberto (Morin, 2003b), procurou contrapor o totalitarismo do real e o socialismo imaginário, sinalizando para que a sociedade civil enfrente as contradições e viva com elas e a partir delas para enfrentar as lutas, as barbáries do capitalismo em suas mais diversas expressões de corrosão da vida.

Edgar Morin se reinventou durante o caminho e o rancor por seu pai foi se diluindo com o passar do tempo, até que os impulsos afetivos se tornassem maiores (Morin, 2010a). Dedicou uma obra a seu pai Vidal, intitulada *Um ponto no holograma*, assim como dedicou a obra *Edwige, a inseparável* à mulher com quem se casou em 1978 e permaneceu por 30 anos, até o falecimento dela.

A morte de sua mãe foi, no seio das contradições, a sua grande alavanca para arquitetar o pensamento complexo. Seus pais estão nele, assim como ele está em seus pais. Um caminhante que une no presente, pelo tetragrama da ordem/desordem/auto-organização, e interação dos fios da memória que se atualiza. Sabe que se, por um lado, as contingências nos envolvem, fazendo parte da construção de nossa liberdade no e com o mundo, por outro, estas são fundamentalmente frutos de uma aglutinação complexa que retroagem sobre nós mesmos, podendo nos possuir. Somos reiterados por nós mesmos, pelas culturas e pela natureza ao

nosso derredor. Contudo, sempre que possível, Edgar Morin sinaliza que não somemos meramente as partes do todo, como se pudéssemos separar para classificar a fim de fazermos análises qualitativas daquilo que é mensurável, mas que levemos em conta realmente o sujeito e suas particularidades, considerando sempre a nossa busca em nos tornarmos para além daquilo que viemos sendo.

> Eu não saberia dizer se a travessia do século foi para mim uma travessia de desertos com alguns oásis ou algumas temporadas de oásis em oásis, com passagens pelo deserto. Não saberia dizer se sempre fui marginalizado e remarginalizado por pressão externa ou se foi, antes de mais nada, minha necessidade interior que sempre me fez caminhar nas margens. De qualquer forma, fui e sou um itinerante. Toda vida é itinerante, mas, sem cessar, a minha vida despertou minhas ideias e meus atos e fez interagir umas sobre os outros (Morin, 2003b, p. 146).

Os caminhos do pensador Edgar Morin se constituem na e pelas contradições que se tensionam durante a própria feitura do caminho, nos inspirando a despertar para a ética da compreensão, nos provocando a problematizar o mito do progresso no ocidente e o homem como senhor de natureza, como viemos herdando do pensamento cartesiano. Edgar Morin nos convida e viver a complexidade. A complexidade compreendida como *aquilo que é tecido junto* (Morin, 2003a, 2003b), isto é, um pensamento que une, integra e religa o ser e o saber. Conforme Morin (2008d, p. 267), “o tempo da vida é com efeito o tempo dos nascimentos, o tempo dos desenvolvimentos, o tempo dos declínios e das mortes, e o tempo dos ciclos”.

A vida e obra de Edgar Morin nos convidam a tecermos juntos nesta tese, pelo fio do pensamento complexo, um modo de liberdade a partir daquilo que o meu andar no mundo vem alinhavando sobre a educação. Uma espécie de fiar e andar construindo um percurso formativo, me perguntando permanentemente sobre a realidade e sobre mim mesmo para conhecer e me reinventar com e pelos espaços institucionalizantes e institucionalizados, com e pelo pensamento complexo, com e pelo pensador-caminhante e caminhante-pensador que vêm me inspirando a pensar exercícios e modos de liberdade na e com as contradições do caminho que marcam a própria vida. Um modo de liberdade inspirado no pensamento complexo para pensar o que pode a liberdade do ser e saber a partir do lugar que venho habitando na educação como pedagogo. Um convite a caminhar com o pensamento complexo, construindo meu próprio caminho. Um convite a narrativas, a memórias e solidariedades para pensar a educação em seu sentido micro, impulsionado pela vida e obra de Edgar Morin. Caminhemos.

3 MAPEAMENTOS DE CAMINHOS DA LIBERDADE NA EDUCAÇÃO: LABIRINTOS DE UM ESTADO DA ARTE

> O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (Foucault, 2001).
>
> E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (Morin, 2007d).

A liberdade mostra suas facetas à luz/sombra de um intrincamento complexo, como que se estivesse permanentemente numa estrutura composta por vários caminhos que se interligam: um labirinto. Uma palavra que invariavelmente mostra-se evidente, e ao mesmo tempo oculta. De palavra a conceito, a liberdade se molda no tempo e no espaço, nas diversas áreas do conhecimento e na vida. Mostra-se tantas vezes ambígua, de tal forma, que certa experiência de liberdade se confunde com o aprisionamento. Talvez ela não esteja limitada a uma forma de ser e estar ou mesmo a um lugar a se chegar, mas a uma feitura, a um estirão de ações que produzem o caminho.

Apresentarei *um* caminho neste capítulo. Um caminho em meio a tantas outras formas de se produzir um Estado da Arte, que caracteriza-se de forma labiríntica pela condição de seus gestos complexos de tensões, desafios e possibilidades que circulam entre as Narrativas de meu caminho na relação com os mapeamentos de como têm sido as produções sobre liberdade na área da educação nos últimos cinco anos (2015-2019), a fim de que, a partir deste movimento, sejam esculpidas possibilidades de uma produção sustentada naquilo que escolhi chamar de *triplo movimento da construção da proposta temática*, isto é, uma produção que tenha sido pouca ou quem sabe ainda não explorada; uma lucidez teórica do chão da liberdade que pretendo pisar; e que a alegria provocada pela relação com o mundo impulsione minha capacidade de existir e agir com esperança, e jamais se perca durante o processo de construção da pesquisa.

A ideia de liberdade nos remete invariavelmente a sair da condição que estamos e experienciarmos uma outra forma de habitar o mundo. No próprio caminho de nossa hominização ou antropossociogênese (Morin, 1975) também existe um caminho em que a liberdade vem forjando aberturas e fechamentos pela racionalidade do *Homo sapiens*.

> Onde se via o *homo sapiens* destacar-se como um salto majestoso da natureza e produzir, com sua bela inteligência, a técnica, a linguagem, a sociedade, a cultura, vemos, ao contrário, agora, a natureza, a sociedade, a

> inteligência, a técnica, a linguagem e a cultura coproduzir o *homo sapiens* ao longo de um processo que durou alguns milhões de anos. A carteira de identidade do home turva-se. *Faber*? *Socius*? O australantropo (homem) com o crânio de 600cm^3 e o 'Man 1470' com o crânio de 800cm^3 já o são. [...] A linguagem e a cultura devem preceder sapiens e, logicamente, condicionar a evolução biológica final que resulta no seu cérebro de 1500cm^3. Nessas condições, o homem já nem mesmo conta com sua data de nascimento (Morin, 1975, p. 59).

A humanidade não nasceu uma só vez. "A humanidade tem nascimentos múltiplos antes de sapiens, depois de sapiens, prometendo até, talvez mais um novo nascimento depois de nós" (Morin, 1975, p. 59). Conforme Morin (1975), a condição homínida, isto é, que se diferenciou de outros primatas primeiramente, não pelo peso do cérebro e nem provavelmente pelas aptidões intelectuais, mas sim pela locomoção bípede e a posição, foi um elemento decisivo, juntamente com o gesto de oposição do polegar, aumentando a força de precisão e preensão, fazendo da mão um instrumento polivalente, que libertaria a mão de toda e qualquer obrigação locomotriz.

> O bipedismo abriu a possiblidade da evolução que conduz a sapiens: a posição de pé liberta a mão, a mão liberta os maxilares, a verticalização e a libertação dos maxilares libertam a caixa craniana das sujeições mecânicas que antes, pesavam sobre ela, com a caixa craniana tornando-se apta a aumentar em benefício de um 'locatário' mais amplo (Morin, 1975, p. 59).

A liberdade, pois, nasce com o homem e suas relações não lineares de evolução da espécie e de interações com o meio. Ela tem múltiplos nascimentos e múltiplas mortes, porque nasce e morre com a unidade e a diversidade humana na relação com o mundo. Perguntamos comumente o que é a liberdade, e não raras vezes esquecemos de acrescentar as interrogações, de onde ela veio e para onde vai, até onde ela deve ir, ou mesmo onde precisamos leva-la? Liberdade de alguma coisa, para alguma coisa, a alguém, ou simplesmente podemos dizer apenas liberdade; como uma forma de vivermos uma temporalidade significativa de nossas vidas "de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntima, de modo que realmente sintamos o enlevo de estarmos vivos" (Campbell, 1991, p. 15). Conforme assevera Morin (1975), se, por um outro lado, a racionalidade e a técnica são características próprias do humano, por outro lado, "a originalidade humana se manifesta na explosão da mitologia e da magia, denunciadas pela ciência como irracionalidade, fazendo, contudo, parte da humanidade assim como a racionalidade" (Morin, 2007b, p. 41). E

acrescenta Morin (2007b, p. 41): “conservemos *sapiens* e *faber*, sabendo que acrescentaremos *demens*, *ludens* e *mythologicus*.”

Se a técnica, além de nos possibilitar voos mais altos no desenvolvimento individual e coletivo, em certa medida vem tentando ocupar um lugar de consolo em relação aos nossos próprios limites da condição humana; com os mitos e pelos mitos, buscamos uma certa experiência de problematizar a nossa ressonância interior, desde os primórdios de nossa caminhada homínida. O mito surge como uma necessidade de compreendermos certos fenômenos da natureza, da vida e da cosmogênese, de preencher certas lacunas que a racionalidade não conseguia (e talvez ainda não consiga) preencher, tal como a morte; e este, o mito, ainda vive no intrincamento da condição humana (Morin, 2007b). Digamos com Campbell (1991) que um mito é capaz de nos capturar, e que contamos histórias para tentar entrar em acordo com o mundo, para harmonizar nossas vidas com a realidade. “Tão importantes quanto a técnica para a humanidade são a criação de um universo imaginário e a multiplicação fabulosa dos mitos, crenças e religiões; o desenvolvimento técnico e racional, de resto, mostrou-se, até hoje, muito pouco apto a eliminá-los” (Morin, 2007b, p. 42).

Perguntemos com Campbell (1991) o que um mito pode fazer em nós, caso ele nos capture de fato?

Dédalo e Ícaro. Pai e filho que vão se constituindo numa relação com outros ícones de uma trama mitológica, cuja urdidura produz modos e provocações de múltiplas liberdades.

Figura 2 – Dédalo

Fonte: Kimmel (2013, p. 69).

Enunciamos com a narrativa de Graves (2018), e com as ilustrações de Pep Montserrat contidas na obra de Kimmel (2013), o mito grego de Dédalo e Ícaro. A trama se inicia com a relação estabelecida entre o grande inventor Dédalo e seu sobrinho e aprendiz Talos, que com 12 anos de idade já se destacava como um artífice de reputação notável na cidade de Atenas, por inventar o serrote, o compasso e o torno de oleiro. Acontece que Dédalo começou a reivindicar a invenção do primeiro serrote, e foi tomado de grande inveja por não ter esse reconhecimento.

Dédalo não se conteve e empurrou Talos do alto da Acrópole (Brandão, 1986). Dédalo, por mais que tentasse esconder o corpo de seu sobrinho, não conseguiu ocultar o segredo do Areópago (uma espécie de conselho ou supremo tribunal), sendo acusado de assassinato.

O grande inventor fugiu antes do julgamento e foi se refugiar na ilha de Creta, que, com suas invenções, passou a servir ao rei Minos, que habitava o palácio de Cnossos. Continua a discorrer Graves (2008) que todos os anos o rei Minos sacrificava seu melhor touro à Poseidon. Numa ocasião, o rei não quis fazer o sacrifício de seu melhor touro, o touro branco, colocando um outro de categoria inferior para ser sacrificado. Poseidon se enfureceu, e para se vingar da afronta de Minos, fez com que sua esposa, Pasífae, se apaixonasse pelo touro branco que o rei não quis sacrificar.

Figura 3 – Minos

Fonte: Kimmel (2013, p. 70).

Figura 4 – Prisão de Dédalo e Ícaro

Fonte: Kimmel (2013, p. 71).

Graves (2008) nos conta que Dédalo construiu uma vaca oca de madeira, a qual cobriu com couro bovino, colocando rodas ocultas nos cascos, e a

Dédalo, que já vivia ali por muito tempo exilado, agradando ao rei e sua família com confecções de bonecas de madeira talhadas, foi procurado às escondidas por Pasífae, que confessou sua paixão irrefreável pelo animal. O grande construtor, então, resolveu ajudá-la.

empurrou para junto das outras vacas. Dédalo havia construído portas sanfonadas situadas na parte traseira da vaca, mostrando a Pasífae como abri-las, de

modo que ela pudesse satisfazer seu desejo com o touro branco.

Desse acontecimento Pasífae dá à luz à Astério, que nasce com uma cabeça de touro e o corpo humano, isto é, o Minotauro. Para evitar um escândalo, Minos consultou um oráculo para resolver a situação. E a resposta foi: “Dê instruções a Dédalo para que lhe construa um retiro em Cnossos!” (Graves, 2008, p. 509).

Dédalo assim o fez, e Minos passou o resto da vida no intrincado recinto chamado Labirinto, em cujo centro ele escondeu Pasífae e o Minotauro.

Figura 5 – Minotauro

Fonte: Kimmel (2013, p. 82).

Figura 6 – Asas para a liberdade

Fonte: Kimmel (2013, p. 73).

Todavia, “após construir o Labirinto para abrigar o monstro Minotauro, corria perigo de ser aprisionado em Creta pelo rei Minos” (Campbell, 2001, p. 165). Isso porque, “Minos ficou sabendo que Dédalo havia ajudado Pasífae a copular com o touro branco de Poseidon, encerrando-o no Labirinto junto com o seu filho Ícaro” (Graves, 2008, p. 536).

Contudo, Dédalo e seu filho Ícaro foram libertados por Pasífae. Entretanto, escapar da ilha de Creta e do rei Minos seria difícil, pois tanto a terra quanto o mar eram de domínio do exército do rei. Resolveram então fugir pelo ar. Dédalo fabricou um par de asas para si e outro para Ícaro, feitas de plumas, e uniu-as com cera. Dédalo disse a seu filho Ícaro

para não se afastar dele, que assim ficaria em segurança.

Figura 7 – O voo de Dédalo e Ícaro

Fonte: Kimmel (2013, p. 74).

Assim, Dédalo advertiu Ícaro para não voar alto demais, de maneira que o sol não derretesse a cera, e nem baixo demais, para que o mar não encharcasse as penas. Dadas as orientações, ambos partiram rumo à liberdade, voando a meia altura. Ícaro, porém, "desobedeceu às instruções do pai e começou a subir na direção do sol, regozijado pela altura a que o elevavam suas grandes asas" (Graves, 2008, p. 536). Ícaro voou tão alto que o calor do sol derreteu a cera que unia as plumas, levando-o a cair no mar e se afogar. Graves (2008) conclui o episódio narrando que Dédalo voou em círculos até que o corpo do filho subisse à superfície. Ele levou o corpo do filho e enterrou numa ilha próxima dali, que passou a se chamar Icária.

Figura 8 – A queda de Ícaro

Fonte: Kimmel (2013, p. 75).

Um mito nos impressiona. Sua sonoridade ecoa em nossas ilhotas conscienciais, nos atingindo por sua própria condição de linguagem. Aliás, Morin (2008e) relembra que o mito é inseparável da linguagem, e como *Logos, Mitos* significa, na origem: palavra, discurso. Um mito é dotado de aberturas e enclausuramentos, tramas, símbolos, significados e significantes, forjando em nós impulsos de liberdade que se entrelaçam e nos ajudam a desatar alguns nós paradigmáticos em que podemos estar imersos. A cada liberdade de um pode haver um aprisionamento de outro.

Barthes (2009) já dizia que o mito é uma fala, mas não uma fala qualquer. "São necessárias condições especiais para que a linguagem se transforme em mito. [...] O mito é um sistema de comunicação, uma mensagem. Eis por que não poderia ser um objeto, um conceito ou uma ideia: ele é um modo de significação, uma forma" (Barthes, 2009, p. 196). Acrescentemos com Morin (2008e, p. 175) que "o discurso-narrativo do mito comporta símbolos, produz símbolos e deles se alimenta". Acontece que *Mitos* e *Logos* nascem juntos, da linguagem, mas depois se distinguem (Morin, 2008e). Vemos com Chauí (2014) que o mito, uma *cosmogonia* (engendrar, gerar, fazer nascer a partir da concepção) e uma *teogonia* (narrativa da origem dos próprios deuses a partir de seus pais e antepassados), não se importava com as contradições, com o fabuloso e o incompreensível, traços da narrativa mítica, porque a confiança e a crença no mito vinham da autoridade religiosa do narrador. A filosofia, diz Chauí (2014), que surge de uma cosmologia, isto é, de uma explicação racional sobre a origem do mundo e sobre as causas das transformações.

> *Logos* torna-se o discurso racional, lógico e o objetivo do espírito pensando um mundo que lhe é exterior; *Mitos* constitui o discurso da compreensão subjetiva, singular e concreta de um espírito que adere ao mundo sentindo-o do interior. Depois, *Mitos* e *Logos* opuseram-se; *Mitos* apareceu ao *Logos* como fábula e lenda desprovidas de verdade; *Logos* pareceu ao *Mitos* como abstração desencarnada, exterior às realidades profundas. (Morin, 2008e, p. 174-175).

O que pode um mito diante desse cenário? Os mitos dizem respeito a um processo de pensar a natureza, a cultura e os movimentos de criação. E também "diz respeito à identidade, ao passado, ao futuro, ao possível, ao impossível, e de tudo que suscita a interrogação, a curiosidade, a necessidade, a aspiração" (Morin, 2008e, p. 175). Contradições, fantasias, heróis, imaginários, lições, impulsos para pensar a realidade, a condição humana, bases de nossa linguagem e literatura, substratos de nossos conflitos existenciais, esperanças, medos, sonhos, arquétipos... eclodem em cada um de nós. "Na vida cotidiana coexistem,

sucedem-se, misturam-se crenças, superstições, racionalidades, tecnicidades, magias, e os objetos mais técnicos (carro, avião) estão também impregnados de mitologia" (Morin, 2008e, p. 170).

Trata-se de pensarmos com Morin (2008e) aquilo que ele chamou de racionalidade aberta. Esta reconhece no mito "um modo de pensar semanticamente autônomo a que corresponde seu próprio mundo e sua própria esfera de verdade" (Cassirer, 1972 *apud* Morin, 2008e, p. 175).

Com Pasífae, a liberdade ungiu a libertação de Dédalo da morte, mas continuou a conviver com as miríades de seu passado atormentado. Com Dédalo, a liberdade se atrelou à obediência para usufruir do porvir. Com Ícaro, a liberdade implicaria em experimentar e possuir o presente, mesmo que lhe custasse a vida. Cada liberdade implicada a outras liberdades numa relação temporal de si e com o outro vão encadeando ações no mundo que não conseguimos mensurar. A invenção de uma realidade reverbera em nós de forma ambígua, e podemos dizer, também necessária. Invenção de inventar e fantasiar, distorcer e brincar com o que é racional; invenção de inventar e construir, produzir um outro de nós mesmos e uma forma de transformar o mundo. Técnicas, invenções e articulações que fabricam certas possibilidades de liberdades dizem que a condição de ser livre requer ser inventor ou, quem sabe, ao menos se atrever a engendrar acontecimentos para habitar o mundo com outras linguagens.

> A antropologia pré-histórica mostra-nos como a hominização é uma aventura de milhões de anos, ao mesmo tempo descontínua – surgimento de novas espécies: *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens*, e desaparecimento das precedentes, aparecimento da linguagem e da cultura – e contínua, no sentido de que prossegue em um processo de bipedização, manualização, erguimento do corpo, cerebralização, juvenescimento de complexificação social, onde aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração [...] (Morin, 2007d, p. 51).

Uma racionalidade aberta (2020a) nos permite escapar de certos labirintos produzidos pela própria cegueira de conhecimento e da vida, isto é, uma vida e um conhecimento fragmentados.

Balandier (1999) nos diz que temos reatado a narrativa enquanto um fator de compreensão e de conhecimento mais profundo, empreendendo a exploração da atualidade tomando como referência inspiradora uma grande narração herdada do passado fundador. Os mitos, irá sinalizar Balandier (1999), contribuíram para a descoberta das relações novas que o

homem estabelece com o mundo e consigo mesmo, para a identificação daquilo que ainda não era conhecido e permanecia ignorado, e que hoje o mito do Labirinto de Dédalo e do Minotauro é o que parece ilustrar melhor as interrogações.

> O mito ainda fala. Designa os poderes em expansão, sua ambivalência e seu avanço cego, suas armadilhas; e a potência nascida de uma civilização até então impotente para controla-lo inteiramente. Joga luz sobre um mundo onde a desordem parece dissolver a ordem, onde a complexidade crescente desencoraja qualquer emprego de uma lógica coerente, onde os sinais estão confusos e onde o homem busca signos que possam demarcar seu trajeto (Balandier, 1999, p. 11).

O mito e a razão habitam a linguagem e enunciam nesse labirinto a liberdade, ao passo que também é enunciada pela liberdade, essa obediência e desobediência ao passado, ao presente e ao futuro. Nessa recursividade, a liberdade envolve modos de ser no mundo, e modos de ser na e com a linguagem, a qual trata de produzir modos outros de ser na educação, que sente, pensa e constrói liberdades dos sujeitos num *espaçotempo* que possibilita justamente desobedecer a linguagem como um gesto de educar (Skliar, 2014).

Chauí (2014, p. 185) relembra Aristóteles na abertura da obra *Política*, ao dizer que

> [...] o homem é um animal político, isto é, social e cívico, porque é dotado de linguagem. Os outros animais, escreve Aristóteles, possuem voz (*phoné*) e com ela exprimem dor e prazer, mas o homem possuiu a palavra (*lógos*) e, com ela, exprime o bom e o mau, o justo e o injusto.

Podemos dizer que linguagem, esse emaranhado que compõe mito e razão, torna o ser consciente de si e do mundo, o que torna possível a vida social e política. Neste sentido, a consciência, nos diz Morin (2008e, p. 135-136), “é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem. A consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, sobre as suas operações, ações”.

> A linguagem é tão necessária à constituição, à perpetuação, ao desenvolvimento da cultura quanto à inteligência, ao pensamento e à consciência do homem; tão substancial ao humano do humano que se pode dizer que a linguagem faz o homem. Mas essa ideia mutila uma verdade complexa: *a linguagem fez o homem que a fez; assim como fez a cultura que a produziu* (Morin, 2008e, p. 133, grifo do autor).

O pensamento e a linguagem se manifestam no corpo, que manifesta a linguagem. A linguagem, em sua composição de racionalidade aberta, se expressa pelo corpo, se comunica por ele e com ele, com outros gestos que emergem de outros corpos compostos por linguagem. Se podemos anunciar uma linguagem do corpo, podemos também enunciar o corpo enquanto linguagem. “Somos a um só tempo 100% biológico e 100% cultura, e o cérebro estudado em biologia e a mente estudada em psicologia são as duas faces de uma mesma realidade, e que para que o espírito possa se manifestar, é preciso que exista a linguagem, isto, é cultura” (Morin, 2008c, p. 153). “Se a negação do corpo mutila o humano, essa mutilação é também da linguagem. Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo” (Larrosa, 2004, p. 168).

O desafio da linguagem é também, para mim, o desafio da liberdade. Um desafio de tornar mais consciente a experiência da minha liberdade em forma de uma linguagem escrita.

> A linguagem humana é realmente a encruzilhada entre o individual e o coletivo, o pessoal e o cultural. Ao fazer parte da memória individual, as palavras integram a memória coletiva que se perpetua reproduzindo-se e multiplicando-se nas memórias individuais. Ao mesmo tempo, a linguagem permite à cultura imprimir-se sob a forma de saberes, experiências, normas, injunções, interdições, na intimidade de cada espírito, fornecendo-lhes possibilidades próprias de desenvolvimento enquanto exerce o controle social desse desenvolvimento (Morin, 2008e, p. 133-134).

“O ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos” (Morin, 2007d, p. 59). Estamos, conforme Veiga-Neto (2003, p. 14), “irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas”. E ousamos complementar que estamos irremediavelmente mergulhados na linguagem e na liberdade que constitui o sujeito no mundo e enuncia a nossa forma de comunicar com o mundo, sendo no mundo.

A liberdade penetra a educação pela linguagem como uma expressão viva e potente de ser no mundo. Pelas mais diversas expressões e experiências educacionais vamos nos tornando aquilo que viemos sendo. Nessa relação somos afetados e afetamos o outro pela própria historicidade que nos constitui. Somos produtos e produtores de linguagem, de liberdade e de humanidade, e é através da linguagem que nos definimos no e com o mundo na alteridade. A liberdade me parece uma espécie de gestação em que o dia anuncia a noite que anuncia o dia, nascendo e amadurecendo entrelaçamentos entre o pensamento, a linguagem, o

corpo e a consciência, que caminham pelo vale da complexidade que transborda pela possibilidade de uma escrita com e pela racionalidade aberta que desobedece a linguagem. Tal como nos diz Skliar (2014, p. 15), “a linguagem desobedece quando já não há o que dizer e se anuncia aos ventos o nome do mundo, um mundo desvairado que se move e se enreda no próprio som de sua falácia, até cair exausto”.

O mundo, enquanto nossa percepção, vem forjando quem estou sendo, ao passo que tanto meu ser consciente quanto o inconsciente de meu iceberg cultural se fazem presentes em minha linguagem materializada pela escrita, que em mim pulsa sentido quando entrelaça a vida com o conhecimento e o conhecimento com a vida, tal como um inventor que ao errar, fracassa e continua tentando desobedecer a certas linguagens pautadas nas puras certezas e da pura racionalidade.

Tal movimento veio forjando em mim uma forma de escrita que, inexoravelmente, teceu categorias expressadas no bojo das palavras-chave: Memórias, Liberdade, Complexidade, Narrativa, a serem articuladas com o percurso do Estado da Arte, imbuídas de dois movimentos: o desafio de pensar uma temática que se afeiçoa a mim e eu a ela pelos caminhos de uma racionalidade aberta (Morin, 2020a) de minha *vidaconhecimento*; e a provocação de mapear e perceber como essa temática aparece nos artigos do SciELO e no banco de teses e dissertações da CAPES, com o critério amostral do recorte investigativo representado pelas produções desses dois bancos de dados nos anos de 2015 a 2019.

Pelos caminhos entre o céu e o mar das palavras-chave, trago impulsos para colocar em movimento as narrativas dos sujeitos da pesquisa e os afetamentos históricos e culturais que atravessam suas formas de ser no mundo, abrindo possiblidades para pensar outras formas de habitar a educação.

3.1 UM PRÓLOGO DE PALAVRAS-CHAVE NA *VIDACONHECIMENTO*

Parto de *escrituras* (Larrosa, 2004) e de um modo de liberdade como tentativa perene de percepção, ressignificação pela *experiência* (Morin, 2008d) que nos convida a voltar transformados, a termos um olhar outro sobre si mesmos e sobre o mundo, considerando outros pontos de vista sobre a realidade (Morin, 2008d). Minha escrita e a minha relação com o mundo se fazem com múltiplas temporalidades, me fazendo interrogar sobre meu caminho durante o próprio fluxo da escrita, entre silêncios, ruídos e experiências que fazem emergir potências de liberdades.

Ressignificar é um exercício de liberdade. Ao revisitar certas pegadas da rota de minha própria história de *vidaconhecimento*, recursivamente, o exercício de um modo liberdade vem me arrebatando incessantemente pelo questionamento: sou livre? É como se essa pergunta me fizesse retomar e ao mesmo tempo me possibilitasse prosseguir pelo hiato permanente do pensamento, que insiste em colocar em curso: em relação a quem e a que sou livre? Digamos, com Morin (2008d, p. 21), que "estou cada vez mais convencido de que os problemas cuja urgência nos prende à atualidade exigem que nós nos arranquemos dela para considerá-los em seu fundamento". Essas relações são uma potência que ultrapassa a ideia de gosto, mas coloca em jogo a ideia de sentido. Ao trazer a questão da liberdade, tenho, pois, uma necessidade de sentido na educação, sobretudo na relação do/a professor/a pensar sobre seu próprio caminho.

Tenho me convencido de que a escrita aparece como uma extensão, muitas vezes difusa em sua forma, que tenta muitas vezes dialogar sua utilidade com seu furor, como uma criança pequena que apenas quer compartilhar com o mundo sua representação e comunicação. Escrever e ler, ler e escrever com a *vidaconhecimento* carrega uma ambiguidade, uma certa dose de ilusão, e uma paralisia diante do imponderável: a admiração do horizonte como uma criança pequena pelo desejo de conseguir um dia alcançá-lo pelo imaginário, e a razão de um navegante que sabe que quanto mais tentar se aproximar daquela linha, mais próximo estará do ponto de partida. A escrita e a leitura soam como uma espécie de impossibilidade necessária. Melhor, uma liberdade necessária. Uma espécie de ida e chegada ao mundo, e com o mundo. Talvez daí meus olhos tenham ficado tão vidrados com os *Fragmentos* de Heráclito de Éfeso, sobretudo com o fragmento 60: "A rota para cima e para baixo é uma e a mesma" (Heráclito, 1985, p. 85). Vi as contradições que se complementam no pensamento de Heráclito, e venho encontrando no próprio movimento de minha escrita e leitura uma noção de liberdade no e com o labirinto da vida. "Tudo que acontece e tudo que não acontece se deve ao labirinto: o mundo é um labirinto, o amor é um labirinto, os sonhos são um labirinto, a arte é um labirinto, o eu é um labirinto. A linguagem é um labirinto" (Skliar, 2014, p. 76). Tenho me convencido de que se a escrita em alguma medida é minha extensão, ela também carrega uma ambiguidade e certa dose de ilusão. Ao dizer sobre o mundo e para o mundo, parte de mim não se furta na escrita e na leitura, pois me debruço sobre o mundo e carrego o que penso sobre ele com ele. A nossa visão não é uma fotografia do mundo exterior, a visão não obedece totalmente à imagem retiniana, que diminui o tamanho das pessoas distantes em relação àquelas que estão próximas (Morin, 2010a). Desta forma, "as palavras, os enunciados são, eles mesmos, traduções reconstruções de

traduções/reconstruções que nos vêm de nossos sentidos” (Morin, 2010a, p. 289). Outrossim, minha escrita e leitura são formas de operar no e com o mundo, me possibilitando reconstruir sua imagem, sentindo e agindo com ele, mas igualmente podendo me cegar para ele.

Manguel (2015), ao falar sobre o poder da escrita, nos diz que existe uma qualidade que nos define como seres humanos, que é a possibilidade de imaginar uma experiência antes que aconteça; e quando imaginamos essa experiência, colocamo-la em palavras, às vezes, se estamos com sorte, contribuímos com um parágrafo, uma frase, uma página, para essa biblioteca imaginária, universal. Escrita e leitura aparecem como exercícios de construção de liberdade.

Com a escrita e a leitura, em alguma medida me desloco no tempo e no espaço. A construção da liberdade se forja na historicidade pelas idas e vindas do caminho com e pela escrita e leitura. Idas com o corpo que se escreve no espaço, vindas com a consciência que se lê no tempo, sendo o próprio *espaçotempo* em movimento *interiorexterior* na relação entre produto e produtor que dá sentido ao nosso ser e saber e de como nos relacionamos com o mundo.

Uma escrita e leitura sobre e com a liberdade apresentam-se como uma avalanche de encontros de percepções que passam a se conectar por um fio condutor da atenção à pesquisa. O recorte da percepção do real com as lentes de referenciais teóricos, com a liberdade de rearranjá-los como fragmentos da memória de um *espaçotempo* que experienciamos sob outros sentidos construídos pelas circunstâncias das diversas etapas da vida, compõe a minha escrita de maneira mais estratigráfica do que uma sucessão do passado e o presente. Trata-se de uma escrita como hábito e como ofício que suplica uma liberdade de escrita atravessado por diversas leituras que me tocam, evocando por elas mesmas a potência da coexistência de tempos, espaços e experiências que se dão pelo fio invisível, intangível, porém indestrutível, dos sentidos e significados da vida construídos com e pelas memórias. Uma liberdade, uma forma de exercício de construção de escrita.

Pelos caminhos de minha historicidade, venho me encontrando com palavras-chave; uma espécie de procura, talvez tardia, pelo exercício de ser livre, em buscar um sentido ao que me parece de pronto indizível. Memórias. Narrativa. Complexidade. Liberdade; em minhas múltiplas condições de experiência da infância, da adolescência e como adulto estão relacionadas à escrita e à leitura. O afeto por elas, o refúgio nelas, a alegria delas, mesmo antes de conhecê-las formalmente, me fizeram remeter à escrita uma das marcas de minha temporalidade que dá abertura à liberdade como necessidade de sentido.

Trarei quatro palavras-chave. Cada qual em um parágrafo, sendo, pois, as memórias, pela sua potência natureza plural, materializamo-las em dois. Alguns parágrafos extensos, outros nem tanto. Parágrafos que se emergem pela narrativa de meus caminhos com prosa e poesia (Morin, 2008a), que evocam um ritmo de leitura com sonoridades próprias, que têm a ver como os afetamentos do caminho que tiveram em mim. Aqui, apesar de relações com autores que animam ao longo do caminho, elas não aparecem puramente como conceitos, mas, talvez, apenas como uma necessidade de catarse para este momento.

Liberdade. A própria manifestação do ser sendo no mundo. A liberdade tem sido para mim – inspirado em Aristóteles – uma condição política. Liberdade: Eleuthería (he) / ἐλευθερία (ἡ). •Moral. **a**. de ação (Xenofonte; *Memorabilia*, **I**, II, 6; **II**, I, 11; Epicuro, *Sentenças*, 77; Plotino, **III**, III, 4). **b**. íntima (Platão, *Fédon*, 114e; *Teeteto*, 175e; Epiteto, *Leituras* **II**, I, 21-23; **IV**, I; Marco Aurélio, VII, 1). •Política. (Platão, *Leis*, III, 693c-694a; Aristóteles, *Pol*., **VI**, II, 1-2) (Gobry, 2007, p. 52). Se vemos com Aristóteles (1984) que a liberdade carrega a ideia daquele que pertence a si próprio, de modo que tanto a virtude como o vício dependem da vontade do indivíduo, pensar a liberdade a partir da origem da palavra, da moral em seus desdobramentos e da política, poderia ser o suficiente para encerrarmos o pensamento sobre esta palavra. Todavia, meus encontros com a *Condição humana* de Hannah Arendt (2007) ainda nos estudos na Especialização *Lato Sensu* em Filosofia Moderna e Contemporânea (UFJF), me possibilitaram compreender que, na Antiguidade, a liberdade se restringia ao campo político, e não dizia respeito à vida privada. Diz Arendt (2007, p. 33) que "segundo o pensamento grego, a capacidade humana organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa (*oikia*) e pela família". Ora, a concepção de público no mundo grego era além de ser o que é para todos, perpassava pela forma discursiva e o mundo de possibilidades de formas sobre o que fazer (Arendt, 2007). O mundo grego era um mundo separado entre o privado e o público, onde o *oîkos* (*ho*) / οἶκος (ὁ) significa família, isto é, a imagem e origem do Estado; e *pólis* (he) / πόλις (ἡ), que significa cidade-Estado (Gobry, 2007). Enquanto *oîkos* tinha uma relação com a economia e a desigualdade, a *pólis* tinha uma relação com a política, o lugar da contemplação, a escola e a igualdade. A questão é que quem nascia no mundo *oîkos* não transitava para o mundo *pólis* e vice-versa. Com Arendt (2007) vemos que a definição de Aristóteles de que o homem é um animal político e social (*zoon politikon*) não era apenas oposta à associação natural da vida no lar; "para entendê-la inteiramente precisamos acrescentar-lhe a sua segunda e famosa definição do homem como *zoon logon ekhon* ('um ser vivo que fala')" (Arendt, 2007, p. 32-33). Desta forma, o que Arendt (2007) queria nos dizer é

que Aristóteles não pretendia definir o homem em geral, pois, para o filósofo grego, o homem não era definido por sua capacidade de razão e discurso, mas pela sua capacidade de contemplação. Aristóteles então desenvolveu que todos que viviam fora da *pólis* – escravizados e bárbaros – não eram destituídos do discurso, mas de um modo de vida no qual somente o discurso tinha sentido, em que "a preocupação central de todos os cidadãos era falar uns com os outros" (Arendt, 2007, p. 33). Uma vida livre para os gregos, na concepção de Aristóteles, seria uma vida que não se ocupasse com as tarefas cotidianas de sobrevivência, se dedicando assim à atuação livre na *pólis*. A política enquanto condição humana é para mim um fulcro da liberdade que coloca sobre a mesa não um lugar de chegada e encerramento do que penso e venho experienciando sobre a liberdade, mas traz várias bifurcações da liberdade enquanto um espectro da manifestação humana em sua história na tensão entre a vida pública e privada, cujos limiares, hoje, não se mostram tão definidos como um recipiente com água e óleo. Inspirado nesta tensão no mundo grego, cuja ideia de liberdade segue imbricada com a democracia no ocidente, mesmo que tenha se modificado consideravelmente ao longo desses três mil anos, é impossível para mim desarticular o que penso e sinto sobre a liberdade desta tensão e interrogação ininterrupta neste tempo que vivo e experiencio o chão com ecos de milênios, não somente no que diz respeito à vida pública e privada, mas em como os mecanismos neoliberais que atravessam ambas as esferas, do público e do privado, tal como um ar que respiro, me colocam numa tensão permanente de minha manifestação e posicionamento de ser, sendo no mundo.

Complexidade. Desafios e possibilidades para problematizar o imo do meu ser e saber, assim como problematizar, perceber e ressignificar a realidade externa. Desafios que não se dão numa linearidade, mas que se materializaram num amadurecimento paulatino e, posso dizer, em níveis de consciência de compreensão de mundo com a experiência (Morin, 2008d). Desafios paulatinos de enxergar a complexidade, aceitar a complexidade e viver a complexidade. Movimentos que vêm se materializando e tornando mais conscientes pelos caminhos da Graduação em Pedagogia, pela Especialização *Lato Sensu* em Filosofia Moderna e Contemporânea, pelo Mestrado em Educação, e que se faz agora, durante este percurso de doutoramento em Educação, atravessado pelo hibridismo do exercício da educação presencial no ensino fundamental e educação a distância no ensino superior. Movimentos complexos, sempre com instituições públicas, no ir e vir do aprender e ensinar com as linhas de pesquisa em "Cotidiano Escolar e Diversidade" e "Fundamentos Filosóficos da Educação e da Diversidade". A possibilidade está justamente na feitura das linhas da digital de meu ser, e saber que guardam modos que venho aprendendo e experienciando de que a complexidade é

mais do que uma via diante dos estilhaçamentos que vêm marcando e nos legando um paradigma fragmentador, mas uma necessidade (Morin, 2015a). Enquanto a fragmentação traz aprisionamentos, a complexidade promove liberdades. Uma necessidade de metamorfose que brota a todo instante com e pelas minhas digitais da razão e da emoção, dos meus medos, esperanças, da parte e do todo, do real e do imaginário, do produto e do produtor; um ciclo de criação permanente a partir da ordem e da desordem que provoca um eterno retorno que nunca é o mesmo, que se entrelaça pelo fenômeno inerente a todo sistema vivo, aquilo que é tecido junto, o *complexus* (Morin, 2003b, 2007a, 2008d).

Figura 9 – Digital[35]

Fonte: Knorr (2007).

Narrativa. Um novelo que, em mim, ao narrar, redescobri vivências que já nem mais lembrava. A narrativa me tira da condição de um *sapiens* imêmore, que para além de desnovelar uma memória, narrar me faz construir sentidos pelas histórias do dia a dia. A narrativa não é uma forma de apropriação para eu simplesmente aparecer na tese. Trata-se, pois, de um gesto, uma tentativa de fazer certo deslocamento pedagógico da experiência enquanto transformação do sujeito para um exercício de atenção ao mundo (Larrosa; Rechia, 2018). Penso que narrar envolve criar um *espaçotempo* de sentido. Caminhos de e na memória, atenção ao mundo, conexões com uma escrita que dão sentido a mim e a quem me dedico entregar alguma parte de mim. A narrativa enquanto exercício de minha historicidade é o meu ser sendo. Se estar no mundo é uma manifestação da diferença, podemos dizer que

[35] A imagem formada pelos versos reforça o seu sentido (Knorr, 2007).

narrar é uma espécie de necessidade da liberdade traduzida em gestos com palavras para dar atenção ao mundo, que me permite contribuir e me situar na e com a pesquisa em educação.

Memórias. Tratarei de revisitar alguns de meus caminhos como estudante no e com o mundo. Iniciei minha alfabetização em casa, com minha mãe. Ela me ensinava também algumas operações matemáticas com tampinhas de refrigerante como material concreto. Escrever era uma espécie de divisa entre o imponderável e um êxtase. Lembro-me que em toda parte da casa havia um livro, e minha mãe procurava incentivar que nossas brincadeiras envolvessem desenhar (cada vez com mais detalhes), produzir os próprios brinquedos, e os desafios de ler e escrever. Dizia que seus filhos – eu era o caçula – não poderiam ir para a escola sem saber ler e escrever. Nem eu, nem nenhum de meus irmãos fizemos o conhecido pré-primário. Fui matriculado na escola direto no 1º ano do ensino fundamental[36], no final da década de 1980, na mesma escola que minha mãe cursou o primário, sua única escolarização. Íamos a pé. A escola ficava de 30 a 40 minutos de nossa casa. Com mochila pesada e passos que contabilizavam o avançar do cronômetro, o caminho para a escola era um imaginário de uma aventura rumo à liberdade. Vários livros e vários cadernos "brochurão" de capa mole, um para cada disciplina, encapado por minha mãe. Uniforme, merenda e carteirinha para carimbo de presença escolar na mochila a ser apresentada na entrada. Muitos amigos e amigas da minha idade e altura. Encontros e desencontros de liberdades. A multiplicidade das diferenças em suas mais profundas expressões, ideias, gostos, condições sociais etc. se afeiçoavam ou se animalizavam também pela escrita, seja o bilhete na sala de aula para dizer aquilo que não poderia ser dito, seja no escrever juntos, nos trabalhos coletivos fora da escola. Nos dois primeiros anos, meus irmãos mais velhos me levavam e buscavam. A partir do terceiro ano, minha mãe disse que poderia ir sozinho. Fui acometido por uma espécie de assombro e liberdade. Várias recomendações sobre como se comportar e que horas deveria chegar em casa. O trajeto de minha casa à escola atravessava dois bairros. Eu e meus amigos começamos a explorar mais o mundo nesta época. Certa feita, ainda moço, por volta do ano de 2008, em conversas com meus irmãos e meu pai na varanda de nossa casa, onde gostávamos de nos reunir no domingo de manhã, os amigos antigos da família, o Sr. Anastácio e sua companheira Dona Maria, um casal de idosos que eu admirava por vê-los sempre caminhar de braços dados, subiam a rua e resolveram parar e prosear conosco. Eles sempre paravam para conversar e contavam boas histórias de suas participações na vida da comunidade do bairro Santa Rita de Cássia, lugar da moradia dos meus pais e minha na

[36] À época denominado de 1ª série do ensino primário.

época. Neste dia, eles narraram uma história que meu pai havia participado, mas que ele mesmo nunca havia nos contado. Pela narrativa dos moradores mais antigos, no início da formação do bairro Santa Rita, só havia uma entrada/saída, sendo o trajeto muito longo para que os trabalhadores pudessem chegar até as fábricas ou oficinas de marcenaria onde trabalhavam, em outros bairros bem longe dali. Diante da falta de infraestrutura e ação do poder público, reuniram-se alguns homens, dentre eles o meu pai, e "abriram um novo caminho", em meados da década de 1960, com as picadas de enxada, entre o bairro Santa Rita e Alto Grajaú, construindo uma trilha que encurtaria o caminho para eles e tantos outros moradores do presente e do futuro daquele tempo. Décadas mais tarde, a prefeitura se incumbiu de alargar e calçar a passagem. Este caminho possibilitou que durante quatro anos eu atravessasse do bairro Santa Rita de Cássia para o Alto do Grajaú e Grajaú, seguindo pelo bairro Vitorino Braga, para ir à escola. Talvez o caminho tivesse sido aberto somente pela prefeitura e eu estudaria nesta mesma escola que cursei o ensino fundamental da mesma forma. Contudo não foi assim que se deu, e este é um acontecimento. Após ouvir a narrativa daqueles homens sobre a abertura de um novo caminho, minha relação com esse acontecimento produziu um nascimento que mudou anos mais tarde a minha relação e memória com este trajeto, me provocando a atualizar e reinventar algumas memórias (Bergson, 2005). Daquele dia em diante, passei a rememorar minha infância com a gratidão de ter caminhado rumo à educação básica por um caminho aberto pelo meu pai. Meu pai era um bom pedreiro, e deixou várias obras neste mundo, incluindo a nossa casa, que acomodava a grande família com oito filhos e a correria dos muitos netos pelo terreiro. Este caminho aberto é um simbolismo e metáfora quando penso nos meus caminhos da escola, que não se limitam ao âmbito dos saberes escolares, mas com os saberes cotidianos do chão que pisei e das travessias que fiz, indo e voltando pelo mesmo caminho durante anos, tornando-o diferente a cada passagem, pela experiência (Morin, 2008d). Com meus amigos na companhia do ir e vir da escola, buscávamos explorar a geografia do bairro para reinventar de alguma forma o nosso destino. Não podíamos correr dentro da escola, com isso, muitas vezes, simplesmente queríamos correr pela rua afora, sem muita explicação. A educação tradicional nessa escola pública estadual em que fiz o percurso dos anos iniciais se evidenciava em sua organização curricular; na espacialidade das carteiras, que eram acopladas com as mesas e os estudantes sentavam dois a dois; e havia divisão das turmas entre os estudantes ditos adiantados e os ditos atrasados. A escrita e a leitura forjavam-me como uma manifestação de ser mais livre. Trabalhos escolares coletivos, redações, cartas, desenhos, maquetes. Talvez, já escrevíamos para exercer a liberdade, porque apostávamos figurinhas para ver quem

terminava de escrever primeiro. Do 6º ao 9º ano[37] fui estudar em uma escola pública municipal, que só oferecia esta escolarização à noite. A ideia de estudar à noite com 11 anos de idade era inenarrável. Muitos amigos e amigas maiores do que eu, mais velhos do que eu. Outras manifestações da diferença. Outras formas de experimentar a liberdade no labirinto da escola nova, mas sem soltar o fio das recomendações de meus pais e irmãos mais velhos. A forma de escrita reflexiva não era levada para apreciação dos professores pela ousadia das ideias críticas que escapavam os limites das gavetas curriculares. Lembro-me de ter minha redação com uma nota baixa por uma professora de português no 8º ano[38]. Quando fui perguntá-la sobre minha nota, respondeu-me que era para ter sido feita uma redação. Após isso, escolhi – de alguma forma – guardar os impulsos da filosofia em meu inconsciente. Apesar de em meu interior eu nunca ter sentido a alma despedaçada por alguma injúria racial, a cultura colonial de dizer qual o lugar do sujeito da periferia, sobretudo o negro, seja evidente ou subliminar, tinha ecos nas recordações persistentes dos meus pais, que não se cansavam de alertar que precisávamos ser os primeiros em tudo que fizéssemos para que nossos direitos e liberdades não nos fossem retirados. Sem dar nomes às coisas, certamente meus pais estavam se referindo ao cuidado com a manifestação do racismo. Aqui, compreendamos racismo com Pierucci (1990), isto é, uma recusa em aceitar o outro, que se manifesta pela prescrição da urgência de sublinhar as diferenças para manter as distâncias, uma obsessão com a diferença, seja ela constatável ou apenas suposta, imaginada, atribuída. Talvez por saberem desse conceito pela vivência, meus irmãos e eu éramos cuidadosamente orientados por nossos pais sobre como agir, vestir, conversar e escrever na escola, sob a alegação de que precisávamos nos manter neutros para alcançar nossos objetivos na vida. Por todo canto da casa havia livros da minha mãe, dentre tantos, os de Allan Kardec. Ao me interessar em lê-los na juventude, eles também me leram. Minha mãe apenas os deixava sobre a mesa, mas sempre me deixou livre para seguir o caminho religioso que quisesse. Eu ia na contramão de uma cultura familiar, pois somente eu era católico até aos 18 anos, e todos os demais, Espíritas. No dia meu aniversário de 18 anos, em janeiro do ano 2000, sob testemunho das estrelas típicas do céu do verão juiz-forano, resolvi ir a uma palestra espírita, sozinho, como um presente de aniversário dado a mim mesmo. Neste dia, encontrei-me com um amigo, que sensivelmente passou por mim com seu sorriso e sempre e disse: “que bom que está aqui conosco, aqui é seu lugar”. Do solilóquio estabelecido pelas provocações da preleção feita naquele estudo, de fato, daquele dia em diante, não deixei de ir. De minha mãe,

[37] À época denominada de 5ª a 8ª série.
[38] À época denominada de 7ª série.

a lição da fé; de meu pai – com sua luta íntima com seu ceticismo-catolicismo-culposo –, a força da insistência, que mais tarde, com as itinerâncias da vida prática, transformei em canalização do bom-senso da persistência, que se embevece da paciência e da resignação. Um pouco mais embevecido de certa consciência de minha cultura e conhecimento, sentia que era necessário encontrar uma condição de expressão de mim mesmo que eu havia de certa forma tentado silenciar, ou talvez tenha sido também impelido a tal situação. Se é difícil segurar por muito tempo uma grande bola no fundo de uma piscina, o que dirá uma força, uma ideia inconsciente não elaborada? Mais tarde, no final do ensino médio, essa força submergiu, acredito, talvez, com a mesma pressão exercida com que tentei prendê-la. Busquei a educação como propósito de curso superior, a fim de que habitasse esse lugar com a abertura/fechamento e um lugar de estratificação da escrita dos medos e sonhos que submergiram, ao mesmo tempo em que inevitavelmente, mais tarde, ao conhecer as obras de Paulo Freire, viria a me conscientizar de que tais gestos estavam a me mostrar que na educação não existe neutralidade (Freire, 2006). Coloquei em jogo a necessidade de uma escrita sobre e com a educação durante a Graduação em Pedagogia, que se iniciou em 2006, lugar onde me encontrei com a filosofia da educação através do saudoso professor Carlos Alberto Marques (1956-2009), no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade (NEPED), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que tratou de me mostrar a necessidade de uma escrita sobre fundamentos que denuncie, defenda e anuncie a visibilidade e a potência das minorias historicamente excluídas da sociedade. Busquei primeiramente a filosofia da educação pela curiosidade, mas que logo se transformou em *espanto* (Aristóteles, 1984). Encontrei, através da filosofia da educação, os fundamentos do pensamento de Edgar Morin, artífice da complexidade. Poderia dizer que tomei consciência de alguns dos *imprinting culturais* (Morin, 2007d, 2008f) que vêm me circunscrevendo com a cultura familiar, na escola, na universidade e na vida cotidiana. Como estudante, as decisões que me constituem vêm me colocando num permanente jogo de exercícios de liberdade com a necessidade nos caminhos de dar sentido à vida. Escrever e ler como estudantes é uma liberdade junto à necessidade da experiência (Morin, 2008d) traduzida em gestos com palavras para dar atenção ao mundo, que de certa forma me permite contribuir com a pesquisa em educação e problematizar o pensamento fragmentador. Um esforço de *devir* estudante.

Considero que dei um salto existencial na consciência de ser professor-pesquisador nos encontros de pesquisa em educação desde a iniciação científica, sobretudo no que se refere os Grupos de Estudo Tempos e o Grupo de Estudos Bergson e a Educação, pelo

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/FACED/UFJF), regado de conversações filosóficas, produções e ótimos cafezinhos da tarde à tradição mineira. Considero que a palavra professor não se esgota, tanto em sua unidade semântica, quanto em sua multiplicidade de contornos de ofício e cultivo. Considero que essa palavra está permanentemente orbitada por tantas outras, em um movimento de uma dança ordenada e caótica (Morin, 2008d) da produção de conhecimento em suas múltiplas áreas; isto é, uma unidade na multiplicidade, e uma multiplicidade na unidade (Morin, 2008d). Sou professor. Sou pesquisador. Parafraseando Morin (2002a), ao dizer sobre uma noção de sujeito, uma palavra que qualquer um pode dizer (e sonhar), mas que ninguém pode dizê-la em meu lugar. Ser professor-pesquisador carrega em si uma complexidade indizível, ao mesmo tempo em que o que posso dizer sobre sê-lo, mesmo que seja apenas sua própria morfologia, não é mais do que um eco da liberdade. Característica que, ao orbitar o ser professor, torna-se uma das questões mais profundas da expressão da vida. A extensão de minha vida está em ser professor e a extensão de ser professor está em minha vida, porque me constituo professor pela *vidaconhecimento* em acontecimento nesta relação que aprendi a cultivar como uma presença discursiva na relação entre corpo e alma de professor. Muito mais, talvez, uma tensão que exprime uma fonte antes criadora do que determinista do lugar e função que cada uma dessas dimensões ocupa em meu ser e saber. Talvez este seja um dos ensejos pelo qual existência não se configura pela fissura que o *cogito* de Descartes "Penso, logo existo", enunciado tanto na quarta seção de *O Discurso do método* (1637), quanto mais tarde na primeira parte de *Princípios de filosofia* (1644), provocou no pensamento ocidental. Do pensamento ao ser que pensa, Descartes realizou uma espécie de salto que separa a subjetividade da objetividade, devido à confiança posta na razão. Nos princípios cartesianos aparece uma concepção dualista de que pensar e ter consciência são verdadeiros substratos de existir (Damásio, 1996). Com Descartes (1983), vemos que o ato de pensar é uma atividade separada do corpo e da mente (*res cogitans*), do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas (*res extensa*), assim como propõe que o universo em geral e os corpos materiais são como máquinas em movimento perfeito, submetidos a leis matemáticas imutáveis criadas por Deus, e a natureza também obedece a este movimento mecânico da matéria. No entanto, assinala Damásio (1996) que, antes do aparecimento da humanidade, os seres já eram seres, e que num dado ponto da evolução surgiu uma consciência elementar. Com essa consciência elementar apareceu uma mente simples; com uma maior complexidade da mente veio a possibilidade de pensar e, mais tarde ainda, de usar linguagens para comunicar e melhor organizar os pensamentos (Damásio, 1996). "No princípio foi a

existência e só mais tarde chegou o pensamento. [...] Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser" (Damásio, 1996, p. 279). Se o pensamento e a existência se articulam, e se somente existe a singularidade devido à liberdade, é porque a cada escolha que fazemos nos mais variados níveis da complexidade humana na relação com o mundo, vamos nos constituindo quem somos com as aberturas e fechamentos que vão compondo a vida conforme as nossas escolhas e as contingências. Se não pudéssemos escolher, não desenvolveríamos a razão e a emoção; não seríamos, pois, sequer diferentes em algum grau de liberdade das plantas e dos animais. Seguindo com Bergson (2005), a liberdade aparece nesta composição da construção de um outro olhar sobre o ser, de uma outra filosofia, isto é, de uma filosofia da vida; nem uma metafísica da tradição filosófica – que apesar de ter sido um crítico da metafísica clássica, Bergson não abandona o conceito de metafísica, mas sim busca ressignificá-lo, tornando-se, portanto, o pensador que instaura uma *metafísica da vida* que se constrói na imanência do mundo –, nem o materialismo e determinismo da biologia, mas uma evolução criadora, uma evolução que enseja liberdade de criação. Bergson (2005) constatou que tanto a tradição filosófica anterior a ele, quanto a psicologia associacionista desconhecem a estrutura temporal da consciência, isso porque, para ele, a visão mecanicista vem direcionando a forma como compreendemos a alma, a consciência. Pergunto-me, assim, na condição e no ofício de professor, que liberdade eu estaria construindo nessa forma de relação com o mundo? A liberdade, vamos ver com Bergson (1988), é um dado da consciência, uma realidade psíquica concretamente testemunhada pela experiência interna. Tendo em vista que, conforme Bergson (2005), o deslocamento da sucessão de eventos fragmentados confunde o espaço com o tempo, cujos desdobramentos aparecem numa visão determinista de pensar a ação humana (que não é fundamentalmente apenas guiada por forças exteriores). A questão é que se a vida interior é dotada de liberdade, mas a lógica de pensar a vida exterior vem seguindo uma lógica fragmentada, sobretudo a partir de uma lógica de pensar e se deslocar no tempo (que somente a consciência pode fazê-lo), a partir de uma lógica espacializada engendrada pela inteligência que fragmenta o real a partir de sua necessidade de ação sobre ele, o corpo não tem sido um aspecto mais pragmático vinculado à inteligência (Bergson, 2005). Tenho, desta forma, vivido na experiência de ser professor em que o corpo tem servido como um instrumento de deliberação pela própria fragmentação do ser, sendo operada sobre ele (o corpo) toda uma concepção de poder e de construção de uma imagem de sujeito. Em sua magnífica conferência "A consciência e a vida", proferida em homenagem a Huxley, na Universidade de Birmingham, em 29 de maio de 1911, Henri Bergson, ao considerar as

questões fundamentais da metafísica: de onde viemos? Que somos? Para onde vamos?, não se furtou em sinalizar que uma filosofia demasiadamente sistemática interpõe o problema filosófico que se coloca, isto é, antes de procuramos a solução, é preciso saber como procuraremos; e se posicionou: “o metafísico não desce facilmente das alturas em que gosta de se manter” (Bergson, 2005, p. 129). Na conferência “O cérebro e o pensamento: uma ilusão filosófica”, Bergson (2005) sinaliza que o problema da relação posta entre corpo (matéria) e alma (consciência) pela tradição filosófica, sobretudo posto pela metafísica, caminha para a tentativa de solução pelos caminhos da dicotomia, evidentemente emaranhada na tensão entre o determinismo e o indeterminismo. Nos diz Bergson (2005) que a vida da alma, ou a vida da consciência, está ligada à vida do corpo, que há uma solidariedade entre eles e nada mais. Neste ínterim, a liberdade aparece como uma enunciação incontornável. E é na conferência “A alma e o corpo”, isto é, o espírito, a consciência e a matéria, que Bergson (2005) irá dizer que cada um de nós é um corpo, submetido às mesmas leis de todas as outras partes da matéria, e que mesmo que a matéria tenda a comportar-se de modo repetitivo, em seu aspecto mais profundo, caso pudéssemos enxergar a matéria em seu fluxo mais real, a enxergaríamos como um continuidade melódica, ou seja, a matéria também é atravessada pela temporalidade e, por isso, manifesta um grau de liberdade mínimo, mas não nulo. Ao lado deste movimento, que são provocados mecanicamente (já bem enunciados por Descartes e ratificado pela física newtoniana) por uma causa exterior, Henri Bergson ainda vai complementar que existem outros movimentos que parecem provir do interior e que diferem dos precedentes por seu caráter imprevisto, o que podemos chamar de voluntários. Pergunta o filósofo francês (Bergson, 2005, p. 124): “Qual é a sua causa? É aquilo que cada um de nós designa pela palavra ‘eu’. E que é o ‘eu’? Algo que parece, com ou sem razão, ultrapassar todas as partes do corpo a que está ligado, ultrapassar tanto no espaço quanto no tempo.” Assim, pois, vemos que a liberdade habita o ser em suas duas dimensões, não havendo uma dicotomia entre o corpo e a alma. Há, pois, um impulso de liberdade que se dá no movimento do “eu” que manifesta a razão e a emoção, e no “eu” que é extensão no mundo pela materialidade. Digamos com Bergson (2005) que a consciência e a materialidade se apresentam como duas formas de existência diferentes, ou mesmo antagônicas entre si, mas que se arranjam. E continuemos: “a matéria é necessidade, a consciência é liberdade; mas por mais que elas se oponham uma à outra, a vida encontra meio de reconciliá-las. É que a vida consiste precisamente na liberdade inserindo-se na necessidade e utilizando-a em seu benefício” (Bergson, 2005, p. 110). Pode soar certo estranhamento, mas Henri Bergson, de certa forma, é dualista. Todavia, conforme salienta Deleuze (2012), o dualismo metodológico

de Bergson se resolve num monismo. Ou seja, muito embora alma e corpo, ou consciência e matéria, pareçam ser forças de natureza distintas, realizando movimentos diferentes, ambas se fundem num movimento único da totalidade do real. Em última análise, digamos com Bergson (2005) que o tempo é a própria expressão do real em sua totalidade. O universo está em duração no fluxo da consciência e da matéria que se interpenetram. As concepções de corpo e consciência estarem separadas no pensamento ocidental apresenta diversas implicações, dentre elas o lugar do outro e o posicionamento político em ser professor. Podemos dizer o outro, que na concepção Moderna é o sujeito subserviente, o sujeito à margem, o anormal, o refugo, conforme sinalizou Veiga-Neto (2001). A liberdade atravessa a manifestação das diferenças e consequentemente meu ofício e ação política de ser professor. Na medida em que instituído e inventado o sujeito anormal pela modernidade (Veiga-Neto, 2001) como o lugar da serventia do corpo e manutenção do trabalho mais rudimentar e mecânico, isto é, a consideração do uso do corpo como expressão da força de trabalho e a venda do tempo, a mão de obra ocupa uma tarefa precisa (e é desconsiderada) de também dizer sobre o lugar social e histórico do outro, onde os atributos da mente enquanto expressão da inteligência e consciência de si e do mundo são manifestados pelos povos e grupos que historicamente ocupam o lugar de uma supremacia e dominância sobre o outro excluído e "anormal", isto é, sem alma e consciência, fato na atualidade amplificado e sustentado pela cultura consumista, como bem salientou Bauman (2008). Na lógica cartesiana, vemos que os corpos dos grupos minoritários e historicamente excluídos acabam sendo comparados tanto a uma escória, quanto a uma máquina, assim como a um corpo do desempenho, o corpo do trabalho menos digno, o corpo da técnica. Esse corpo "anormal" só o é através de múltiplas formas de silenciamentos historicamente construídos. Sua condição de manifesto é abafada pela força opressora dos sujeitos que se colocam no lugar das consciências que intencionam direcionar e cultivar o pensamento da sociedade para os rumos de uma meritocracia, estabelecendo e mantendo formas de poder para nutrir e marcar o lugar de quem serve e é servido. Não se levanta numa manhã como um professor consciente de si com o mundo. "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 58). Questiono, como professor, a cizânia entre corpo e mente. Transbordo-me com o corpo da linguagem e a linguagem do corpo, minha condição de ser e saber no mundo com a expressão da liberdade. A liberdade constitui o meu ser professor com o mundo.

Liberdade. Complexidade. Narrativa. Memórias. Palavras-chave que leio para escrevê-las e escrevo para dar a lê-las. Problematizar com o/as professor/as da pesquisa a liberdade do ser e saber na relação com o bairro que habitam é um movimento que perpassa pela provocação que a narrativa traz para que o/a professor/a pense sobre si mesmo/a, e tal movimento é um convite a revisitar os percursos pelas memórias que estudante e professor tecem juntos, uma identidade e diferença.

Uma vida carrega um conhecimento que vai se forjando com os cimentos das contradições e incertezas, assim como a minha história de vida carrega uma história da educação que ao mesmo tempo que me chega, exprime tensões daquilo que abandono e daquilo que permanece comigo. Pelos processos de escrita e leitura isso é potente em mim. Com a escrita, o trabalho do corpo e da mente que se faz em exercícios de percepção, atenção e cuidado com as marcas de nossa consciência que ficarão expostas; com a leitura, marcas de como vejo o mundo que me chega. Escrevo e leio com a escuta do mundo e o esforço de escuta de mim mesmo. Marcas de escrituras que chegam em minha consciência pelo corpo, pelo olhar, pelo sistema nervoso, condição vibrante, passível e possível de transformação por uma condição de ser um pouco Dédalo enquanto construtor de minha própria história, que tece o labirinto de minha produção de conhecimento. Quem se aventura a adentrar em um labirinto pela manifestação de sua própria liberdade precisa de uma estratégia para encontrar dentro desta estrutura de vários caminhos aquilo que pretende buscar, ou ousar a inventar uma outra forma de habitar este lugar, deixando que o labirinto seja a sua extensão consciente no mundo, isto é, o ser sendo em *devir*, pelas certezas e incertezas de que existem vários caminhos possíveis que se entrelaçam durante o movimento do círculo vicioso, pequenos grumos temporários de organização, e um circuito organizacional de dispersões que advém de uma fonte criadora (Morin, 2008d), proporcionando bifurcações conceituais e culturais a partir de uma só palavra, em nosso caso, a liberdade.

3.2 LABIRINTOS DA LIBERDADE: MAPEANDO PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO

Llano (1999), ao rememorar Leibniz, nos diz que a liberdade é um dos labirintos da filosofia. A liberdade é, pois, “um labirinto filosófico e vital porque, em sua compreensão e exercício, entram em jogo todas as dimensões antropológicas, especialmente a inteligência, a

vontade e as emoções" (Llano, 1999, p. 11, tradução nossa).[39] Partindo deste excerto, digamos que por onde a liberdade transita, ela deixa seus rastros labirínticos e suas dimensões complexas, como é o caso na área da educação.

O conceito de liberdade aparece nas pesquisas em educação manifestado de múltiplas formas, procurando denunciar e anunciar caminhos possíveis em diversas temáticas, ao mesmo tempo em que algumas pesquisas procuram fugir, outras suprimir, ou mesmo escapar do Minotauro existente no próprio movimento da vida e na produção do conhecimento. "Quanto mais vemos o que existe de racional, mais é necessário ver também o que escapa à razão" (Morin, 2020c, p. 11). Carregamos um duplo espanto, tanto sobre a ânsia de conhecer a realidade externa (o que conhecemos?), quanto a nossa realidade interior, tal como nossas sombras. Desta forma, talvez seja necessário também evocar na figura do Minotauro uma imagem escondida de si, e talvez, ao mesmo tempo que procuramos fugir, suprimir e escapar, talvez seja necessário aceitá-lo, isto é, aceitar nossa composição instintiva e racional, ao passo que possamos recusar e lutar contra a barbárie em nós e no mundo (Morin, 2007c) pelas imagens de si e a que fazemos do outro. A imagem da liberdade do outro reflete em nós e nas instituições com suas organizações complexas e, sensivelmente, penso que na educação, no cotidiano escolar, vemos tais manifestações no, pelo e com o encontro das liberdades.

O conceito de liberdade se desdobra nas produções em educação tanto quanto os diversos pensadores de diferentes áreas do conhecimento vêm desenvolvendo este conceito ao longo dos séculos. Compreendendo a educação como um fenômeno que se constitui na multidimensionalidade da realidade, percebo a liberdade como uma expressão da condição humana que se constitui nas relações na *vidaconhecimento*.

Para colocar em movimento este capítulo, questiono: como tem sido a produção acadêmica sobre a liberdade na educação? Que temáticas em torno da liberdade na educação têm sido mais evidenciadas?

Trago um mapeamento de artigos científicos em revistas na área de educação alocadas no site do SciELO e no banco de dissertações de mestrado e teses de doutorado em educação no site da CAPES, com o critério do recorte investigativo representado pelas produções desses dois bancos de dados dos últimos 5 anos, a contar do ano que iniciamos a produção do Estado da Arte, ou seja, no segundo ano de doutoramento, em 2019. Como

---

[39] "*Un laberinto filosófico y vital porque, en su comprensión y ejercicio, entran en juego todas las dimensiones antropológicas, y muy especialmente la inteligencia, la voluntad y las emociones.*"

critério de busca, foram utilizadas as quatro palavras-chave deste trabalho, a fim de produzir um cruzamento de dados que viabilizasse uma maior aproximação com meus interesses e proposta de pesquisa, a saber: Memórias; Narrativa; Complexidade; Liberdade.

A busca no SciELO foi efetuada pelo recorte através das coleções dos periódicos no Brasil, na lista por assunto no campo das Ciências Humanas. O nosso recorte se deu nas produções de artigos publicados nas revistas na área de educação entre 2015-2019. No que tange a busca no site da CAPES, mapeamos a partir das quatro palavras-chave de nossa pesquisa no Catálogo de teses e dissertações, utilizando o filtro Grande Área de Conhecimento "Ciências Humanas" e o filtro "Educação" para as Áreas de Conhecimento, Avaliação, Concentração e Nome do Programa. Não foram utilizados filtros para os campos Instituições e Bibliotecas.

Ao fazer esse levantamento nos dois sites delimitados para esse Estado da Arte, não foi encontrada nenhuma produção de artigos, tese ou dissertação a partir do entrecruzamento das palavras-chave: Memórias; Narrativa; Complexidade; Liberdade.

No compêndio das produções mapeadas entre 2015-2019, surgiram artigos, dissertações e teses com ao menos uma das palavras-chave para delimitar o tema, o que, no entanto, não era o nosso foco, na medida em que as temáticas desviavam consideravelmente de nossos interesses.

Voltei, pois, meu olhar para outro ponto de vista delimitador. Tendo a pesquisa como foco as conversações em torno da liberdade do ser e saber do professor/a, procuramos o seguinte caminho de palavra-chave como filtro de pesquisa: buscar apenas pela palavra liberdade.

As questões que se impõem ao trazer a palavra liberdade elegida como critério de busca das produções em educação nesta tese abrem a possibilidade de, além de pensá-la enquanto o núcleo da investigação do Estado da Arte, de situarmos as demais palavras-chave enquanto conceitos que a orbitam, organizados por um movimento criador de ordem e desordem (Morin, 2008d). Compreendo que a ordem e a desordem se comunicam na própria necessidade de representação e criação da realidade interior e exterior de nós mesmos. Sendo o aprofundamento na liberdade a temática central desse mapeamento, as demais palavras-chave não teriam uma importância secundária, mas uma condição descritiva de interesse nos contornos que sustentam o próprio vórtice dessa busca, isto é, a liberdade. Assim, pois, trago as palavras-chave complexidade, memórias e narrativas para orbitar a liberdade, para convidar os sujeitos da pesquisa ao movimento de pensar sobre si mesmos, considerando seu presente e passado de *vidaconhecimento*, tornando sua temporalidade e espacialidade movente na

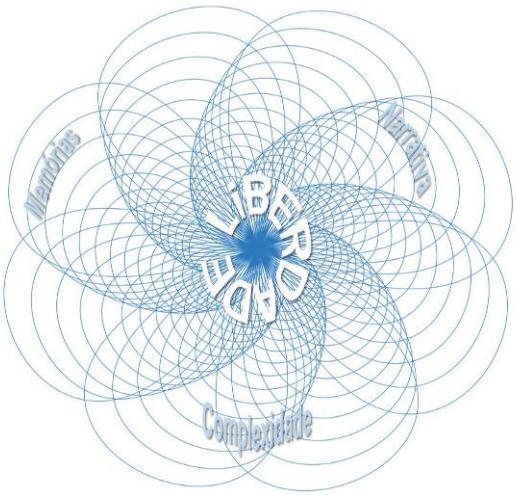
relação com os caminhos metodológicos e a fundamentação teórica.. Palavras-chave que são concomitantemente observadas e observadoras, nos possibilitando tecer metapontos de vista provisórios (Morin, 2007a) sobre a realidade interna e externa, ao atuarmos sobre ela e com ela.

Petraglia (2008) relembra um pensamento de Edgar Morin, que quando olhamos para o céu, inicialmente teremos a sensação de desordem ao vermos as estrelas dispostas aleatoriamente; todavia, se olharmos consecutivamente para o céu, noite após noite, constataremos uma ordem cósmica e aparentemente imutável até mesmo na posição das estrelas. Neste sentido, o termo catástrofe precisa ser atribuído à mudança/ruptura da forma (Morin, 2008d). “O caos é uma ideia anterior à distinção, à separação e à oposição, é, portanto, uma ideia de indistinção, de confusão entre poder destrutor e poder criador, entre ordem e desordem, entre desintegração e organização.” (Morin, 2008d, p. 80). Desta forma, a composição das palavras-chave neste Estado da Arte se mostrará em um movimento ordenado e caótico. Neste sentido, a partir do circuito tetralógico, isto é, ordem, desordem, interação e organização, na teia das incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios em que “as interações são inconcebíveis sem desordem, ou seja, sem desigualdades, turbulência, agitações, etc., que provocam encontros” (Morin, 2008d, p. 78), compreendemos que o conceito de liberdade enquanto núcleo das palavras-chave cria, pela sua potência, uma agitação epistemológica e ontológica organizadora, cujos movimentos próprios de sua dispersão são capazes de gerar outros contornos, que produzem e são simultaneamente produzidos.

Tomemos da figura de um relógio. Seus ponteiros são impulsionados por uma força motriz que dá forma às horas. Digamos que na primeira hora vemos a Narrativa. Na metade da hora, a Complexidade, e aos ¾ de hora, as Memórias. No núcleo dos ponteiros, a Liberdade. Essas palavras irão se encontrar por múltiplas composições, sempre, porém, todas atravessadas pela liberdade que lhes é própria a partir de sua construção e impulso de criação. No entanto, ainda que a figura do relógio nos possibilite certo imaginário da potência da liberdade orbitada pelas demais palavras-chave desta tese, seria demasiadamente insuficiente. Desta forma, tomemos a metáfora do redemoinho. Num redemoinho acontecem movimentos de agitações, bifurcações e uma relação entre a ordem e o caos (Morin, 2008d). O centro ou olho nos parece a princípio um lugar da ordem, e a periferia ou as bifurcações nos parecem um lugar da desordem na observação de um redemoinho. “Os processos de ordem e de organização não abriram caminhos como um camundongo através dos buracos de um queijo suíço cósmico, eles se constituíram no e pelo caos” (Morin, 2008d, p. 80). Há, pois, uma

relação estreita entre a periferia e o centro de um redemoinho, que pode ser vista por múltiplos pontos de vista conforme o observador e seus acessórios de observação, mas, principalmente, conforme o seu ponto de vista e experiência (Morin, 2008d) no próprio redemoinho que compõe a produção do conhecimento. Neste redemoinho, digamos com Morin (2008d, p. 266) que "a décima terceira hora ainda que seja sempre a mesma, jamais é a mesma que a primeira". A liberdade é geradora e é gerada pelos movimentos que ela gerou.

Figura 10 – Palavras-chave do ponto de vista ordenado[40]



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Figura 11 – Palavras-chave do ponto de vista caótico[41]

Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

[40] Licença de uso público Creative Commons CCO, adaptada pelo autor.
[41] Licença de uso público Creative Commons CCO.

Ao fazer emergir a palavra-chave “liberdade” no mapeamento no SciELO e na CAPES, vi que diversas vezes ela apareceu de forma composta, especificando ou mesmo delimitando seu campo de ação. Identificamos a predominância neste mapeamento de seis formas que estamos denominando de liberdade composta, a saber: Liberdade de ensino; Privação de liberdade; Liberdade assistida; Liberdade de expressão; Reino da liberdade; Práticas da liberdade.

O termo “liberdade de ensino” surgiu nas produções atreladas à formação de professores, de maneira a colocar em discussão que não há neutralidade no ato de educar. Os trabalhos que trouxeram a “privação de liberdade” procuraram trazer a temática da educação socioeducativa, sobretudo no sistema prisional. Já as produções que sinalizaram a palavra-chave “liberdade assistida” apresentaram a discussão no âmbito da medida socioeducativa. A “liberdade de expressão” voltou-se para a construção do conhecimento na educação. O composto da palavra-chave “reino da liberdade” apareceu nos trabalhos sinalizando para a necessidade do movimento do ser social e histórico para o porvir, a partir de uma outra relação com a propriedade privada, com vistas a desenvolver as forças produtivas essencialmente humanas. E, por fim, a palavra-chave “práticas da liberdade” trouxe como condição a necessidade de uma educação mais humana, com um viés para a formação do sujeito crítico que seja capaz de libertar a si mesmo de determinadas concepções que promovem a fragmentação de si, do outro e do meio.

Interessa-me o aparecimento da liberdade de forma solitária nos artigos, dissertações e teses, isto é, sem os marcadores das relações gramaticais que a coloquem na condição adjetivada ou como um substantivo que anteceda uma preposição ou, ainda, atrelá-la a outra palavra formando uma composição que carregue qualquer especificidade em sua enunciação. Pensar a liberdade em sua forma solitária não é uma tentativa de busca por uma pureza da liberdade. Interessa-me, pois, o uso da palavra-chave “liberdade” em sua forma solitária como um anúncio por si mesmo, aquele que qualquer um pode dizer, mas que ninguém pode dizê-lo em nosso lugar. Interessa-me perceber a liberdade solitária, cuja significação possa se dar no movimento das próprias produções, molhada dos referenciais teóricos, das metodologias e da experiência dos autores e autoras que produziram seus trabalhos na área da educação no SciELO e na CAPES no período delimitado.

O objetivo deste intento é desvelar, ao fazer o caminho, que dimensões da liberdade vêm constituindo as pesquisas na área da educação de 2015 a 2019.

O levantamento quantitativo dos artigos nas revistas em educação na Coleção da biblioteca do SciELO pelo filtro da palavra-chave “liberdade”, considerando o período 2015-

2019, foi delimitado a partir da Lista por Assunto "Ciências Humanas". Obtive como resultado nesta grande área 104 periódicos (entre títulos corrente e não correntes), com o total de 23 periódicos em Educação.

Quadro 1 – Artigos com a palavra-chave liberdade publicado no SciELO: Periódicos em Educação (2015-2019)

Periódicos do SciELO Lista por Assunto Ciências Humanas (2015-2019)	**Número de Periódicos em Educação**	**Periódicos em Educação com artigos contendo a palavra-chave "Liberdade" (2015-2019)**
104	23	3

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados extraídos dos levantamentos dos periódicos no SciELO de 2015 a 2019 (2020).

Com base no Quadro 1, vemos que 22,11% dos periódicos do SciELO são da área da Educação. Deste cenário quantitativo dos periódicos em Educação, 13,04% apresentaram nas produções a palavra-chave "liberdade" nas produções. Conforme veremos na Tabela 1, dentre os 23 periódicos em educação no SciELO, encontramos 01 artigo no periódico *Cadernos de Pesquisa*, 01 artigo no periódico *Estudos Avançados* e 2 artigos no periódico *Educação & Realidade*.

Tabela 1 – Artigos com a palavra-chave liberdade publicado no SciELO: Ciências Humanas – Periódicos em Educação (2015-2019)

Periódicos em Educação no SciELO	**Números disponíveis do periódico**	**Número de produções (2015-2019)**	**Ano de publicação**
Cadernos CEDES	72	00	----
Cadernos de Pesquisa	73	01	2016
Ciência & Educação (Bauru)	68	00	----
Dados - Revista de Ciências Sociais	97	00	----
Educar em Revista	92	00	----
Educação & Realidade	36	02	2017 / 2018
Educação & Sociedade	90	00	----
Educação e Pesquisa	64	00	----
Educação em Revista	38	00	----
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	48	00	----
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	65	00	----

Estudos Avançados	100	01	2018
História da Educação	21	00	----
Interface - Comunicação, Saúde, Educação	80	00	----
Paidéia (Ribeirão Preto)	69	00	----
Pro-Posições	35	00	----
Revista Brasileira de Educação Especial	58	00	----
Revista Brasileira de Educação	61	00	----
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	24	00	----
Revista Brasileira de História da Educação	3	00	----
Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	24	00	----
Trabalho, Educação e Saúde	57	00	----
Total	1.275	04	----

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos levantamentos dos periódicos no SciELO de 2015 a 2019 (2020).

Com base no Tabela 1, entre os 22 periódicos do SciELO, vi que 18,18% dos periódicos apresentaram a palavra-chave "liberdade" como referência entre as produções de 2015 a 2019, distribuídas na revista *Cadernos de Pesquisa*, com 01 artigo: Duarte (2016); na revista *Educação & Realidade*, com 02 artigos: Andrade e Caldas (2017) e Raslan Filho e Barros (2018); e na revista *Estudos Avançados*, com 01 artigo: Donato e Cerqueira (2018).

Nos levantamentos da Tabela 2, com o banco de dados da CAPES, encontramos, entre os anos de 2015 e 2019, o quantitativo de 15 trabalhos, sendo: 10 dissertações: Santos Filho (2015); Pereira (2015); Araújo (2015); Chamone (2016); Barbosa (2016); Pereira (2016); Freitas (2018); Schwengber (2018); Duarte (2018); e Bernz (2018); e 05 teses: Fonseca (2015); Silva (2015); Carvalho (2016); Brighente (2016); e Santiago (2016).

Tabela 2 – Teses e Dissertações em Educação contendo a palavra-chave "liberdade" (2015-2019)

Nível da Produção Acadêmica	**Número de Teses e Dissertações**	**Ano de defesa**				
		2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Mestrado	10	3	3	0	4	0
Doutorado	05	2	3	0	0	0
Total	15	5	6	0	4	0

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos levantamentos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES de 2015 a 2019 (2020).

Com base no Tabela 2, diante do recorte do critério investigativo (2015-2019), percebi que não houve produções de dissertações e teses nos anos de 2017 e 2019 com a palavra-chave “liberdade”.

A partir dos levantamentos quantitativos expostos no Quadro 1 e nas Tabelas 1 e 2, realizamos a leitura, reflexão e organização das produções em eixos temáticos dos 19 trabalhos encontrados no SciELO e na CAPES com os critérios estabelecidos a partir das concepções filosóficas de liberdade que vêm se sobrepujando na história (Abbagnano, 2007), e a partir deles organizamos em eixos temáticos conforme seus desdobramentos no campo da educação.

3.3 EIXOS TEMÁTICOS: CAMINHOS DE LIBERDADES NA EDUCAÇÃO

Liberdade, do latim *libertas*, conforme Abbagnano (2007), Chauí (2014), Gordillo (2000) e Ferrater Mora (1982), possui três concepções filosóficas forjadas ao longo da história. Abbagnano (2007) nos diz que a primeira caracteriza a liberdade como autodeterminação, para a qual a liberdade é a ausência de condições e de limites; a segunda é a liberdade como necessidade, que além de trazer a ideia de ausência da condicional, atribui a totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); e na terceira concepção, a liberdade é condicionada, isto é, existe uma contingência que não pode ser alterada. Abbagnano (2007) nos diz que “as disputas metafísicas, morais, políticas, econômicas etc., em torno da liberdade são dominadas por esses três conceitos em questão, as quais podem ser remetidas as formas específicas de liberdade sobre as quais essas disputam versam” (Abbagnano, 2007, p. 699).

As concepções de liberdade não se apresentam de forma rígida e linear enquanto processos de tese, antítese e síntese que vão se sobrepujando e evidenciando as lógicas anteriores como defasadas, mas sim numa dinâmica de concepções que ora se encontram, ora se desencontram nas propostas de grandes pensadores da filosofia, promovendo continuidades e descontinuidades de reflexões conforme o campo de ação e tensões políticas, éticas e econômicas de embates estabelecidos em cada contexto e em cada época.

A liberdade vem se constituindo de forma labiríntica ao longo da História. A começar na Grécia Antiga, com Aristóteles, que colocou o problema da liberdade em evidência em sua obra *Ética a Nicômaco*, e que no século XX foi retomada por Sartre, que levou a concepção de escolha ao limite (Chauí, 2014); ou como vemos com Espinosa no século XVII, e no século XIX com Hegel, que não situaram a liberdade ao puro ato da escolha

individual separado do todo (Chauí, 2014); com o advento do cristianismo, vemos Santo Agostinho fazer a distinção entre livre-arbítrio como escolha e liberdade propriamente dita como realização do bem com vistas à bem-aventurança que livra o homem da coação (pecado); ou com Tomás de Aquino, em que vemos que "o domínio que a vontade tem sobre os seus atos está no poder reflexivo da razão, pelo qual a razão é dona de seus próprios juízos" (Gordillo, 2000, p. 445); Leibniz tentou conciliar liberdade e determinismo (Gordillo, 2000), Kant, que além de tentar conciliar a autodeterminação com o determinismo natural, trouxe a condição da liberdade através da esclarecimento e da moral (Abbagnano, 2007); Bergson, que no século XIX que coloca o problema da liberdade situado entre a noção de liberdade moral e a noção de livre arbítrio (Abbagnano, 2007); ou com tantos outros antes e/ou depois na linha do tempo desses ligeiramente mencionados, a questão labiríntica da liberdade é que ela, conforme Gordillo (2000), se apresenta como uma verdadeira pedra de toque na história da filosofia, uma vez que ela constitui um tema-chave na interpretação do homem.

Conforme suas características e baseado em Abbagnano (2007) e Chauí (2014), decidi, para melhor acomodá-las na Tabela 3, nomear as três concepções de liberdade da seguinte forma: Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade; Liberdade como ação livre na conformidade com o todo; Liberdade como possibilidade objetiva.

Ao ler e resumir os trabalhos, me questionar como as concepções de liberdade vêm tomando forma no campo da educação, e como desdobramento, a síntese dos 19 trabalhos mapeados no SciELO e na CAPES entre 2019 e 2015 me possibilitou identificar 5 eixos temáticos de perspectivas da liberdade na educação.

Tabela 3 – Concepção filosófica de liberdade e eixos temáticos das perspectivas da liberdade nas produções em educação: SciELO e CAPES (2015-2019)

CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DE LIBERDADE	EIXOS TEMÁTICOS LIBERDADE E EDUCAÇÃO	NÚMERO DE PRODUÇÕES CAPES E SCIELO	TOTAL	%
Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade	Liberdade e educação como movimento de si mesmo	02	02	10,6%
Liberdade como ação livre na conformidade	Determinismo e liberdade como postulado social na educação	04		

com o todo.	Educação e liberdade como postulado da moral	01	05	26,4%
Liberdade como possibilidade objetiva	Educação como exercício para a manifestação da liberdade	04	12	63%
	Liberdade como conquista e emancipação de si e do coletivo	08		
Total		19	19	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos levantamentos dos periódicos no SciELO e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES de 2015 a 2019 (2020).

Conforme a Tabela 3, identifica-se com base em Abbagnano (2007), Chauí (2014), Gordillo (2000) e Ferrater Mora (1982) três concepções filosóficas de liberdade; e encontramos nas produções do SciELO e da CAPES mostras de representatividade das três concepções, com desdobramentos no campo da educação. Na primeira concepção filosófica, isto é, na *Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade*, vemos a representação de 10,6% dos trabalhos. Na segunda concepção, *Liberdade como ação livre na conformidade com o todo*, tivemos 26,4% das produções, e os demais 63% dos trabalhos forma distribuídos na concepção filosófica *Liberdade como possibilidade objetiva*.

Levando em consideração que se conserva tanto na segunda quanto na terceira concepção certa dose de uma articulação entre a liberdade e a necessidade, o percentual mais elevado de produções nessas concepções, que somadas equivalem a 89,4% dos trabalhos, indica que, diferente da *Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade* (na qual a liberdade é causa em si mesma e escolha do sujeito), a concentração dos trabalhos nessas duas concepções mostram uma tendência da abordagem da liberdade enquanto uma construção na e com as relações, e a perspectiva de educação como um fenômeno humano, histórico e cultural que se constitui nas relações da multidimensionalidade da realidade e, consequentemente, tece críticas à educação tradicional, mecânica e colonialista, tem uma estreita relação com a perspectiva de liberdade da segunda e terceira concepções, proporcionando amplos debates sobre liberdade e educação. Por outro lado, também fica evidenciada uma carência de estudos e pesquisas na concepção de *Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade.* Ao questionarmos essa evidência, suspeitei que uma das hipóteses é de que, no âmbito das relações humanas e na educação, as ideias deste intento

vêm sendo consideradas por alguns autores, por exemplo, conforme Burstow (2000), restritas à condição prática quando tomada como fundamento pedagógico.

Na concepção de *Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade*, identificamos 2 trabalhos que trazem este fundamento em suas bases teóricas, representados pelas produções de Barbosa (2016) e Santiago (2016), os quais situamos no eixo temático *Liberdade e educação como movimento de si mesmo*.

Na concepção filosófica *Liberdade como ação livre na conformidade com o todo*, identifiquei 05 produções, que se desdobraram em 2 eixos temáticos, a saber:

a) *Determinismo e liberdade como postulado social na educação*, que acomodou 04 produções, representadas pelos trabalhos: Duarte (2016), Raslan Filho e Barros (2018), Donato e Cerqueira (2018) e Freitas (2018).
b) *Educação e liberdade como postulado da moral*, com 01 produção, representado por Santos Filho (2015).

Na concepção filosófica, vemos a concentração de 12 produções, as quais foram identificadas em 02 eixos temáticos:

c) *Educação como exercício para a manifestação da liberdade*, com 04 produções: Araújo (2015), Carvalho (2016), Brighente (2016) e Schwengber (2018).
d) *Liberdade como conquista e emancipação de si e do coletivo*, representados por 08 produções: Andrade e Caldas (2017), Pereira (2015), Fonseca (2015), Silva (2015), Chamone (2016), Pereira (2016), Duarte (2018) e Bernz (2018).

Se percebi caminhos possíveis de liberdade evidenciados nos 19 trabalhos, também identifiquei em comum a todos eles a tensão existente entre a necessidade e a contingência na discussão sobre a liberdade; tensão essa anunciada por Chauí (2014) como o "duplo problema da necessidade e a contingência". Para evidenciar meu pensamento, tomemos da mitologia grega das três Moiras, e a Fortuna da mitologia romana, os quais, para mim, trazem as incertezas que, para nós, trata-se de um conceito fundamental.

Moira: do verbo *meíromai.* Verbo na voz ativa: *meíreo*, que quer dizer "receber uma parte" (Chantraine, 1968 *apud* Prevedello, 2019, p. 471). Filhas de Zeus e Têmis, as três Moiras são representadas pelas irmãs Cloto, Láquesis e Átropo, tendo funções específicas sobre o destino dos seres mortais. Cloto / do verbo klóthein, que significa "fiar"; Láquesis / do verbo lankhánein, que se traduz por "sorte"; e Átropos, que significa "sem volta", "inflexível" (Prevedello, 2019), exerciam as funções conforme suas próprias denominações. Narra Graves

(2018) que enquanto Cloto, a fiandeira, representa o fio da vida, a segunda, Láquesis, é aquela que faz a tessitura e determina o comprimento do fio; e Átropos é aquela que corta o fio, representando a morte. Tyche ou Fortuna (sorte, azar, imprevisível, acidental), "de *vortumna*, 'a que dá a volta ao ano'" (Graves, 2018, p. 223), a que possui o poder de decidir ao acaso a sorte de um ou outro mortal, representando o movimento de altos e baixos da vida (Graves, 2018). Nos conta Graves (2018, p. 222), que Fortuna "é absolutamente irresponsável em suas concessões e vagueia fazendo malabarismos com uma bola (ou roda) que simboliza a incerteza da sorte: às vezes para cima, às vezes para baixo". Fazendo girar a roda, Fortuna proporcionava que quem estivesse no alto caísse e quem estivesse embaixo fosse elevado, ficando conhecido o movimento da vida por, ora infortúnio, ora boa fortuna, isto é, má sorte e boa sorte.

Figura 12 – Um fio de ouro, de 1885. Painel inferior de óleo sobre tela de John M. Strudwick (1849-1937)

Fonte: Graecia Antiqua (2020).

Chauí (2014) nos diz que, na história das ideias ocidentais, a ideia de liberdade enquanto necessidade (em que não há lugar para a liberdade) está representada pela figura mitológica das três Moiras, que nos confere a ideia de destino, determinismo; e contingência, na figura da Fortuna, representa a ideia de que estamos à mercê do imprevisível, do acaso (em que estamos à mercê do acaso).

Refiro-me, pois, inspirado no impulso desses mitos, que os eixos temáticos elencados no SciELO e na CAPES se caracterizaram pela ideia comum de colocar o problema ético da liberdade tomando como fundamento direto ou indireto, tanto nas pesquisas teóricas, quanto nas pesquisas que envolvem trabalho de campo, a resistência ao extremismo da concepção de necessidade e ao extremismo da concepção de contingência, em que tanto no

determinismo quanto no acaso “o agente sofre a ação de uma causa externa que o obriga a agir de uma determinada maneira” (Chauí, 2014, p. 416).

A partir dessa premissa, procuramos tecer uma investigação complexa, isto é, um olhar e uma tessitura que admitem meta pontos de vista provisórios (Morin, 2007a) que possibilitem relacionar as partes (produções sobre liberdade em educação) e o todo (concepções filosóficas de liberdade), assim como o todo e as partes, não estabelecendo uma condição hierárquica e julgadora entre elas com o intuito de se chegar a uma única verdade sobre o conceito de liberdade, pois a “síntese é igualmente uma ferramenta que nos permite compreender a formação de unidade e de novas totalidades. Mas essas unidades ou essas totalidades são sempre provisórias ou parciais” (Morin, 2002b, p. 29). Todavia, trata-se de um olhar complexo para perceber e sinalizar os fundamentos múltiplos que compõem as produções sobre liberdade na educação, a fim de que estes sirvam para minha problematização da realidade e feitura daquilo que chamei no início deste capítulo de *triplo movimento da construção da proposta temática*.

3.3.1 Concepção de liberdade como autodeterminação ou autocausalidade

Essa concepção de liberdade se caracteriza como a ausência de condições, de limites e de graus, isto é, independente das circunstâncias exteriores (Chauí, 2014). Nesta concepção, “é livre aquilo que é causa em si mesmo” (Abbagnano, 2007, p. 699). Aqui, a liberdade é concebida como o poder pleno e incondicional da vontade para determinar a si mesma, ou seja, para autodeterminar-se (Chauí, 2014). Situamos nesta concepção filosófica de liberdade o eixo temático *Liberdade e educação como movimento de si mesmo*, composto por 2 trabalhos: Barbosa (2016) e Santiago (2016).

3.3.1.2 Liberdade e educação como movimento de si mesmo

Neste eixo a ideia de liberdade é situada pela escolha, realizada pela vontade individual, pois neste intento ela já é expressão do ser em si mesmo. Aqui, a liberdade é estabelecida como o movimento da própria vida consciente, sendo a liberdade a escolha que o homem faz de seu próprio ser e do mundo. Trata-se de uma perspectiva que aponta para uma educação cuja aprendizagem se modifica conforme os desdobramentos da própria experiência de ser livre, resistindo às condições de uma experiência condicionada pelas mais variadas formas de padronização.

Barbosa (2016) produziu, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), a dissertação intitulada *Bergson, Liberdade e Aprendizagem*, que, baseada no pensamento do filósofo francês Henri Bergson, procurou desenvolver que a percepção da liberdade é irredutível aos termos do determinismo e dos defensores do livre arbítrio.

A partir de uma crítica ao pensamento kantiano, a pesquisa em questão procurou verificar os efeitos críticos e positivos que a concepção de liberdade bergsoniana estabelece com a aprendizagem. Para tanto, a investigação de Barbosa (2016) se pautou na investigação da obra *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, de Henri Bergson, na medida em que, nesses escritos, o filósofo procurou *testar* seu método filosófico em um caso concreto, isto é, pôr à prova o problema da liberdade.

Barbosa (2016) diz que o "problema da liberdade" é a disputa filosófica entre o determinismo e a defesa do livre arbítrio sinalizada por Henri Bergson. Na perspectiva da filosofia de Bergson, a liberdade real não poderia se apresentar como um processo real e experiencial senão por uma reformulação da problemática kantiana. Desta forma, procurando resolver esse "falso problema", isto é, a dialética entre deterministas e defensores do livre arbítrio, o pensador francês formulou a ideia de que o problema real estaria na ilusão do entendimento, na confusão prévia entre tempo e espaço.

A partir dos estudos da primeira obra de Bergson, Barbosa (2016) se pergunta que implicações essa investigação acerca dos *dados imediatos* desdobra sobre as questões da educação, mais especificamente sobre aprendizagem? Barbosa (2016), ao sinalizar que Kant coloca a liberdade como centro de seu sistema filosófico, concebendo esta noção à construção de um sistema filosófico a partir de uma síntese e superação do racionalismo e do empirismo – as duas grandes correntes filosóficas da época –, pondera que o que impede o pensamento de pensar a concretude da aprendizagem é justamente o modelo kantiano da experiência de conhecimento, o qual funciona como um bloqueio que impede de pensar a aprendizagem em sua concretude, em suas dimensões sensíveis da corporeidade em relação com os dados imediatos.

Segundo Barbosa (2016), a questão é que o molde de cognição que supõe um sujeito teórico, com certas formas já dadas, pode ser visto como determinado pelo modelo kantiano, na medida em que, neste contexto, a ação de conhecer não altera o sujeito, exceto pela dinâmica de suas estruturas cognitivas que variam em direção a formas prescritas de desenvolvimento. Desta forma, o que propõe Barbosa (2016) é uma *cognição inventiva*, isto é, uma liberdade que possibilite o movimento infinito da aprendizagem, que jamais se subsuma na instauração de um saber, de uma experiência acabada, exatamente como no *Ensaio* a

liberdade real é irredutível ao *ato livre,* cuja aprendizagem se altera com as erupções e bifurcações da própria experiência de ser livre, escapando tanto do domínio da condição, como da experiência condicionada, caracterizando a liberdade real.

Santiago (2016), ao produzir a tese *Absurdidade, liberdade e formação humana em Sartre*, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), procurou evidenciar a perspectiva da formação humana alicerçada na ideia da absurdidade e da liberdade na filosofia de Sartre. O trabalho trouxe as palavras-chave: Existência, Absurdidade, Formação humana, Liberdade e Literatura.

Ao aprofundar-se nos conceitos de absurdidade, liberdade e formação humana em Sartre, Santiago (2016) diz que, apesar de distintos, esses conceitos se intercruzam. Pensa-se a existência, ou a consciência, como uma categoria absurda e percebe-se a imprevisibilidade e a falta de justificativa da vida, entendendo a existência de maneira solitária no mundo contingente. Sendo assim, conforme Santiago (2016), a existência é uma experiência subjetiva, logo é inexplicável. Entretanto, esse autor salienta que essa ideia não cai no pessimismo, pelo contrário, o homem não é compreendido como uma coisa, ou como os objetos que estão no mundo, não sendo, assim, uma substância. Portanto, o homem é dono do seu destino, podendo superar as circunstâncias que encontra no mundo. Dessa forma, mesmo submetido pelas condições materiais, o homem é agente histórico, fazendo a História na medida em que ela também o faz. Essa experiência seria uma maneira de colocar em prática a liberdade.

Santiago (2016) afirma que a liberdade é a condição da existência, mas a liberdade deve ser conquistada, uma vez que o homem está em uma determinada realidade. No entanto, mesmo sendo livre, ele encontra as resistências e as determinações no mundo, as quais precisa enfrentar, por isso, em Sartre, a liberdade deve ser conquistada historicamente pelos indivíduos, e jamais podemos determinar o que é o homem.

Santiago (2016) se respalda no preceito de Sartre de que a consciência só existe a partir daquilo que está fora. Essa é exterioridade, portanto padece de uma carência ontológica, falta-lhe a identidade consigo mesma. Seu aspecto é ser incompleta, inacabada (é o que não é), caracteriza-se pela negatividade. Desta forma, a existência precede a essência, isto é, em Sartre, o homem existe primeiro, para depois ser isto ou aquilo. Ainda que não possa ser determinado, o homem pode superar o que ele foi. Nesse sentido, ele é aquilo que poderá ser, é o ser que pode ir mais além.

Se o homem não é um ser determinado, significa que não tem uma natureza. Ele é sempre poder-ser-mais (Santiago, 2016) na relação histórica que o constitui. Assim sendo,

Santiago (2016) salienta que a História é o resultado da dialética da liberdade e das condições materiais às quais os indivíduos estão submetidos e das quais a todo custo tentam livrar-se.

Santiago (2016) expõe que o conceito de absurdidade na filosofia de Sartre começa pela descoberta da existência como uma categoria absurda, que perpassa toda a obra deste filósofo como um esforço de vincular o pensar à existência de maneira lúcida, comprometida e responsável. Pautada na concepção de um mundo inexplicável, então não há outra saída a não ser trazer para a possibilidade ampliada da liberdade todos os indivíduos; e essa, na filosofia de Sartre, só pode ser implantada por meio de uma formação literária e humana. Neste sentido, a literatura, segundo Santiago (2016), é o meio capaz de resgatar a liberdade humana, uma vez que essa traz para o leitor novas formas de ver, pensar, criticar e agir no mundo. Sob esse ângulo, é imprescindível acreditarmos no homem, embora a existência não tenha sentido. Neste ínterim, Santiago (2016) defende que se a literatura é a ponte entre o escritor e o leitor, essa é a tentativa de formar, construir e tentar encontrar a significação para a existência.

Nesta tese, a noção de liberdade não se mostra como algo estático, mas pela ação da conquista numa situação histórica. Diante disso, conforme Santiago (2016), o que devemos levar em conta são os obstáculos a vencer, a resistência a ser superada pelo indivíduo, em que a liberdade só terá sentido se houver autonomia na escolha; onde sendo toda ação uma decisão livre, mesmo estando no mundo com as determinações, estamos condenados à liberdade, pois a existência, em Sartre, é o próprio projetar-se no mundo.

Dessa forma, a liberdade é o salto que a existência é capaz de dar para superar o caráter absurdo da vida (Santiago, 2016). Nesse sentido, a literatura ou a formação humana não têm outra missão que não a defesa da liberdade humana. Sendo o homem um projeto, e condenado a ser livre porque é o único ser no mundo que faz escolhas, essa condição faz dele o artífice de seu porvir. Sendo assim, é fundamental que o homem assuma responsavelmente sua condição no mundo. Conforme Santiago (2016), pensar a absurdidade, a liberdade e a formação humana em Sartre não indica pensar a existência de maneira pessimista, mas se a existência não tem justificativa, caberá ao homem inventar uma.

3.3.2 Concepção de liberdade como ação livre na conformidade com o todo

As produções situadas nesta concepção filosófica de liberdade conservam a ideia da escolha trazida pela autodeterminação, isto é, a condição de escolha, mas atribuem também a ideia de necessidade, a totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado)

(Abbagnano, 2007). Aqui, a escolha não é realizada separada da necessidade. O ser nesta concepção age livremente porque age necessariamente. “O ‘todo’ pode ser a natureza (no caso os estoicos), a substância (no caso de Espinosa) ou o Espírito como história (no caso de Hegel)” (Chauí, 2014, p. 417). Em qualquer dos casos, diz Chauí (2014), a totalidade é entendida como o poder absoluto de ação, agindo segundo seus próprios princípios, dando a si mesma suas leis, regras e normas.

Situei nesta concepção de liberdade dois eixos temáticos. No primeiro, vemos o eixo “Determinismo e liberdade como postulado social na educação”, com quatro trabalhos: Duarte (2016), Raslan Filho e Barros (2018), Donato e Cerqueira (2018) e Freitas (2018). O segundo, o eixo “Educação e liberdade como postulado da moral”, com 01 trabalho: Santos Filho (2015).

3.3.2.1 Determinismo e liberdade como postulado social na educação

Este eixo propõe a liberdade como um processo que se constitui na relação social, procurando conciliar o determinismo e a liberdade de maneira que a objetividade e a subjetividade se articulem nos processos de construção de conhecimento, tendo em vista que as contingências e automatismos seriam fundamentais tanto para a aprendizagem, quanto para construção da liberdade. Os sujeitos neste eixo temático não se tornam livres pela negação da objetividade, mas por seu conhecimento e seu domínio que proporcionam uma atividade consciente.

Duarte (2016), ao propor a discussão no artigo “Relações entre conhecimento escolar e liberdade”, na revista *Cadernos de Pesquisa*, discute a relação entre a liberdade e o conhecimento escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, fundamentada nas concepções marxistas de história, sociedade, ser humano e conhecimento. Esse autor apresenta as palavras-chave: Conhecimentos, Liberdade, Pedagogia Histórico-Crítica e Educação. Traz a discussão de que liberdade inexiste na natureza, tendo surgido pela atividade especificamente humana, ou seja, o trabalho, no qual as reflexões sobre as contradições da complexa sociedade capitalista contemporânea são de suma importância na discussão da relação entre conhecimento e liberdade.

Ao fundamentar a relação entre conhecimento escolar e liberdade, Duarte (2016) afirma que a aquisição de conhecimentos por si só não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana; que as ciências, as artes e as teorias filosóficas fazem parte tanto dos processos de desenvolvimento histórico da humanidade quanto das variadas e

por vezes sutis formas de alienação dos seres humanos em relação à realidade social produzida e reproduzida por eles mesmos. E que a luta pela superação da alienação é feita sempre por sujeitos que foram formados no interior da sociedade geradora de alienação, ocasionando impactos de diversas ordens sobre o trabalho educativo, como a precariedade no domínio do conhecimento pelos professores e a nefasta influência das correntes pedagógicas que negam a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas mais desenvolvidas formas (Duarte, 2016).

Duarte (2016) dialoga com Dermeval Saviani e traz a ideia de que o automatismo é condição da liberdade, e não a negação dela, ao dizer que a pessoa só se torna livre para a realização dessas atividades quando já automatizou os atos que as compõem, não sendo mais necessária a concentração em cada um deles individualmente; e também dialoga com Antonio Gramsci, salientando que a construção da liberdade tem uma relação entre conservar o que existe e criar o novo, criticando a ideia da inovação como algo que desconsidera o que existe e tampouco se preocupa com o que o virá. Neste sentido, o artigo de Duarte (2016) propõe a liberdade como um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade, em que os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio, de maneira que, para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente. Assim sendo, Duarte (2016) propõe uma dialética entre o determinismo e a liberdade, que construirá a formação da consciência, portanto, da educação, na medida em que compreende o conhecimento como uma produção histórica e social.

Raslan Filho e Barros (2018), na revista *Educação & Realidade*, trazem a problematização da liberdade pela via do que a criatividade reivindicada no ambiente escolar pode promover nos indivíduos através do artigo “Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?” Esses autores trazem as palavras-chave: Criatividade, Escola, Trabalho Imaterial, Emancipação e Liberdade. Esses autores defendem que o ser criativo está para o indivíduo como o ser inovador está para as coletividades, em que ambos são uma espécie de imperativo categórico (Raslan Filho; Barros, 2018). Neste caminho, os autores deste artigo defendem a criatividade como um novo valor social, uma síntese entre produção social e construção de subjetividade, mas que só terá sentido na crítica aos fundamentos que promovem a ausência da condição elementar para a disposição da subjetividade, isto é, a emancipação.

Ao proporem que a escola deve incentivar nos indivíduos seus talentos criativos, tecem críticas ao pensamento que transporta simplesmente a concepção instrumental da

criatividade do *mercado* para a escola, baseando-se, neste aspecto, no conceito de educação bancária de Paulo Freire. Desta forma, o artigo delineia que a crítica feita à escola tradicional remete a um tipo de liberdade individual, e assim sendo, que os próprios processos pedagógicos se sustentam nesse tipo de liberdade.

Raslan Filho e Barros (2018) propõem um reavivamento da Escola Nova, que propugnava a necessidade de uma centralidade da liberdade individual nos processos pedagógicos em detrimento dos procedimentos *mecânicos* da escola tradicional. Neste sentido, seguem com a análise e elaboram que a lógica privatizante e focada no liberalismo de mercado que viceja no Brasil a partir da década de 1990, são dados marcantes que afetam tanto na concepção do valor social quanto na construção da lógica de criatividade e liberdade. Raslan Filho e Barros (2018) trazem o pensamento de Demerval Saviani para avançar na discussão da Escola Nova, dizendo que ela é essencialmente não democrática; não apenas porque centra seus conceitos no desenvolvimento do indivíduo, mas principalmente porque o desenvolvimento e a liberdade propostos não se sustentam na potencialidade de todos os indivíduos, mas apenas naqueles a que o modelo de desenvolvimento se destina, isto é, a criatividade é limitada a alguns talentos identificados, e todos os demais talentos são excluídos. Desta forma, Raslan Filho e Barros (2018) estabelecem que a diversidade e o convívio democrático são fundamentais à criatividade, porque são fundamentos para a construção de uma ética fundada na liberdade.

Publicado na revista *Estudos Avançados*, Donato e Cerqueira (2018) trazem no artigo “Os preteridos e os preferidos: sinal dos tempos da educação” uma crítica à condição de investimento na educação em suas múltiplas frentes, tanto pedagógicas quanto de infraestrutura e formação de professores. Estabelecem como palavras-chave: Processo educacional, Ética e Liberdade. Neste artigo, a construção do pensamento perpassa pela crítica à naturalização da paisagem lamentável educacional, se referindo às diversas evidências que exemplificam esse cenário, como a falta de infraestrutura, as salas de aulas lotadas, professores desvitalizados, baixos níveis de aprendizagem.

Diante de tal panorama, Donato e Cerqueira (2018) apontam para a necessidade de dar centralidade aos aspectos éticos, políticos e pedagógicos, capazes de favorecer a liberdade de ensinar e aprender, concorrendo para uma política efetiva de transformação do sujeito, compreendendo que a educação precisa necessariamente ser experimentada com liberdade e conduzida a partir de valores éticos. Experimentar a educação com liberdade, dizem essas autoras, perpassa por políticas que assegurem esta condição. Na concepção dessas autoras, a educação se desenvolve por um constructo histórico, coletivo, cultural,

próprio de cada país, e no Brasil existe um mal-estar provocado pelas iniciativas do projeto *Escola sem Partido* que, dentre outras coisas, cerceia o debate em sala de aula sobre questões de gênero e sexualidade, mostrando que a onda reacionária veio disputar espaços definidores de poder no campo cultural e político (Donato; Cerqueira, 2018).

Com as propostas de silenciamento através da extinção de diversos cursos de Humanidades, tais como os cursos de Filosofia, História, Geografia, Sociologia e Artes Cênicas nas Universidades Federais brasileiras, a liberdade vinculada ao pensamento crítico estaria sob evidente ameaça. Desta forma, ao relacionar a educação como uma via para a libertação dos sujeitos, mas que, diante de tais medidas políticas contraditórias, acabam por servir de instrumento de vigilância do professor e de um direcionamento político ideológico, o artigo indica uma concepção de liberdade que perpassa por uma lógica de relações de honestidade e a generosidade como uma ética que se atualiza na rotina de cada dia. Desta forma, Donato e Cerqueira (2018) sinalizam que, para educar, é necessário sempre tomar como ponto de partida o resgate de certos valores: o projeto de formação do ser humano e que concepções o sustentam.

A dissertação de Freitas (2018) intitulada *Romper o silêncio e falar de mim e do outro: narrativas de pequenas estrelas perdidas no Centro Educacional/Mossoró (CEDUC)*, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), partiu da inquietação da privação da liberdade de jovens que cometeram algum ato infracional, utilizando as palavras-chave: Jovens, Medidas Socioeducativas, (Auto)Biografia e Liberdade.

Ao sinalizar a crise na segurança pública, agravada por problemas sociais, políticos e econômicos, Freitas (2018) propõe o desenvolvimento da pesquisa a partir do olhar sobre a temática da ressocialização, atentando para a narrativa dos jovens que cometeram algum ato infracional e, como desdobramento, estão privados de liberdade. Esse autor traz o movimento de compreender e romper o silêncio do falar de si e do outro no exercício da liberdade de dizer e sentir dos adolescentes da pesquisa, nomeados por Freitas (2018) de pequenas estrelas perdidas no CEDUC/Mossoró.

Com base nas informações referentes ao CEDUC/Mossoró com foco no direito à educação dos adolescentes em situação de privação de liberdade, Freitas (2018), ao trazer a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, procura mostrar a necessidade das instituições destinadas à internação dos jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas deixarem de ser vistas como espaços de reclusão, com o peso do caráter penal, e se tornarem unidades educacionais.

A partir de entrevistas individuais desenvolvidas com os jovens em situação de privação de liberdade, Freitas (2018) procurou adentrar nas histórias de vida dos participantes da investigação, promovendo a escuta e alinhavando aquilo que ele chamou de pontos e nós históricos dos sujeitos. A dissertação se sustentou no aporte teórico nos estudos de Josso, Freire e Aguiar, sendo desenvolvida com a pesquisa qualitativa, a partir do método (Auto)Biográfico, centrado na construção, compreensão e interpretação dos relatos com olhares cruzados, a partir das vozes de dois adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no CEDUC/Mossoró, procurando, desta forma, tornar visíveis histórias de sujeitos comuns subalternizados e silenciados pela historiografia oficial, que se reinventam em suas histórias únicas e em suas subjetividades.

Ao adentrar o espaço institucional CEDUC/Mossoró, Freitas (2018) salienta que o movimento entre os adolescentes privados de liberdade, assim como os cenários imaginados por eles, os lugares de memória, os espaços de punição e confinamento, produzem imagens que vão constituindo os sujeitos do lugar. Assim, escutar dos jovens como eles pensam o referido espaço leva a identificar em suas narrativas (Auto)biográficas como percebem o trabalho desenvolvido no CEDUC/Mossoró na aplicação e execução das medidas socioeducativas.

Freitas (2018) busca o conceito de liminaridade de Victor Turner, que é quando um indivíduo é retirado do convívio e levado a um estado de “não ser” num entre lugares, para destacar que a subjetividade dos adolescentes privados de liberdade pode ser percebida em suas ações cotidianas de *liminaridade, à margem, na instituição,* ou seja, as situações vivenciadas, que os transportavam para o referido lugar, expressam seu lugar de origem ao evocá-las como pontos significativos para mantê-los como indivíduos do seu lugar de identidade.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa indicaram longos caminhos a serem percorridos, possibilitando a Freitas (2018) refletir que as medidas socioeducativas precisam acolher os jovens em suas histórias de vida e suas expectativas, de modo a garantir um processo de ressocialização de qualidade. Com o objetivo de identificar nas narrativas dos jovens em situação de privação de liberdade como eles percebem o trabalho desenvolvido no CEDUC/Mossoró referente à aplicação e execução das medidas socioeducativas, Freitas (2018), ao problematizar as narrativas, procurou mostrar que a expressão das vidas dos sujeitos da pesquisa existe para além do ato infracional cometido por eles.

Assim sendo, Freitas (2018) sinaliza que a questão dos adolescentes que cometeram atos infracionais é um desafio para cada um de nós e para os vários segmentos

sociais. As histórias de vida, as narrativas, além do seu significado investigativo, representam um valioso instrumento de formação para o próprio sujeito que narra e para os outros, servindo de material de compreensão dos processos de conhecimento, formação e aprendizagem.

3.3.2.2 Educação e liberdade como postulado da moral

Este eixo temático se caracteriza pela tentativa de resolver a tensão entre o determinismo e o acaso em suas dimensões e desdobramentos na educação. Neste eixo, a liberdade aparece com um poder incondicional da vontade, que na tensão entre a conciliação entre necessidade e liberdade, a educação e a razão ocupam papel central no processo como esclarecimento do ser, ensejando um deslocamento do sujeito de sua ignorância, isto é, trata-se de um projeto para a condição humana pela formação moral. Neste processo, pensar a educação e a liberdade requer repensar o lugar que ocupa a vontade humana, ou seja, a vontade livre enquanto princípio regulativo do próprio agir.

Santos Filho (2015), na dissertação intitulada *Educação e formação moral em Kant*, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), traz a discussão sobre a liberdade a partir do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). Autonomia, Educação, Formação moral, Formação política e Liberdade são as palavras-chave dessa dissertação. Em fundamento teórico sustado em Kant, Santos Filho (2015) considera que a educação é a condição da possibilidade para o exercício da liberdade. Esse autor enfatiza que a liberdade é entendida pelo filósofo que sustenta sua dissertação como a capacidade de dominar os impulsos e as inclinações naturais a fim de que o homem possa agir em conformidade com os princípios estabelecidos pela razão, uma vez que somente a vontade livre pode transformar o homem em um ser autônomo. E a educação, para o filósofo alemão, é concebida como uma arte, a qual exige na sua consecução a fundamentação sobre princípios práticos, tais como: disciplina e instrução, formação jurídica (entendida por Kant como um catecismo do direito) e formação moral, ancorada nas leis da razão, que, não obstante, incide no conceito de civilidade.

A dissertação em questão analisa o projeto pedagógico kantiano com o objetivo de assinalar a correlação entre o processo educacional, a moralidade e a formação política enquanto condição para a formação do cidadão cosmopolita (Santos Filho, 2015).

Santos Filho (2015) sinaliza que, para Kant, cabe às gerações antecedentes transmitirem às gerações futuras as qualidades e valores indispensáveis para o aperfeiçoamento pleno da espécie, cujo procedimento só pode acontecer pela via da educação,

que tem como função a tarefa de disciplinar, instruir, desenvolver habilidades e preparar o homem para a civilidade e para a execução de ações regidas por princípios morais, condição que possibilita a liberdade, a qual constitui o bem supremo de todo o ser livre. Para Kant, a condição selvagem e a rudeza do homem o tornam semelhante aos animais, que agem sobre a vontade desregrada dos impulsos, inviabilizando a convivência em sociedade. Santos Filho (2015) ressalta que devido a essa percepção do filósofo, ele traz em seu pensamento educacional a liberdade, a civilidade, a autonomia, a dignidade da pessoa humana e a moralidade como os pilares para a formação do homem. Nesta perspectiva, Santos Filho (2015) defende que a retomada do pensamento pedagógico kantiano em nossa época não se trata de uma inapropriada utilização de um modelo de educação criado na modernidade, mas da retomada dos princípios que fundamentam o próprio ato de educar.

Pensar a educação e a formação moral em Kant requer pensar a vontade humana, isto é, a causalidade dos seres vivos enquanto racionais. A vontade estabelecida pela razão, a vontade livre enquanto princípio regulativo do agir humano, orienta os princípios que fundamentam a razão prática (Santos Filho, 2015). Desta forma, a vontade se encontra interligada ao conceito de liberdade que, por sua vez, confere autonomia e ao mesmo tempo capacita o homem a fundamentar e determinar uma legislação universal da moralidade construída sobre princípios e leis práticas. Tal liberdade da razão é algo que se fundamenta no princípio da autonomia que é inerente a todo ser racional (Santos Filho, 2015).

Assim sendo, vemos nos manuscritos de Santos Filho (2015) que a liberdade do pensamento de Kant perpassa pela razão que não se submete a nenhumas outras leis a não ser àquelas que ela dá a si mesmo; e o seu contrário é a máxima de um uso sem a lei da razão, tal como um gênio que enxerga mais longe do que sob a restrição imposta pelas leis. Nesta perspectiva, vai nos dizer Santos Filho (2015), uma possível definição da liberdade consiste na faculdade do indivíduo de autogovernar-se sem estar preso aos estímulos oriundos da sensibilidade quando estes lhe impelem à prática do mal (aqui entendido como transgressão das leis); este procedimento autônomo consiste em adquirir o estatuto da maioridade da razão ou, em outras palavras, a autonomia que resulta primeiramente do processo formativo, como passo inicial e indispensável para a formação moral do homem.

3.3.3 Concepção de liberdade como possibilidade objetiva

As produções situadas nesta terceira concepção filosófica de liberdade conservam as ideias das duas anteriores, isto é, a escolha aparece junto da autodeterminação na relação

com a necessidade, porém acrescida com a condição do fazer, e não do querer, como proposta para transformar a realidade dada. “O possível não é apenas alguma coisa sentida ou percebida subjetivamente por nós, mas é também e sobretudo alguma coisa inscrita objetivamente no seio da própria necessidade, indicando que o curso de uma situação pode ser mudado por nós” (Chauí, 2014, p. 418). Ser livre nesta lógica não se trata de se identificar com a totalidade, mas é aquele que articula suas possibilidades e as faz retroagir na relação com o mundo.

Nesta terceira concepção de liberdade, situamos dois eixos temáticos. O primeiro denominamos “Educação como exercício para a manifestação da liberdade”, onde situamos quatro trabalhos: Araújo (2015), Carvalho (2016), Brighente (2016) e Schwengber (2018). E o segundo eixo, “Liberdade como conquista e emancipação de si e do coletivo”, é composto por 08 trabalhos: Pereira (2015), Fonseca (2015), Silva (2015), Chamone (2016), Pereira (2016), Andrade e Caldas (2017), Duarte (2018) e Bernz (2018).

3.3.3.1 Educação como exercício para a manifestação da liberdade

Este eixo temático acolhe os trabalhos que articulam a educação como exercício para a manifestação da liberdade, na medida em que a educação seja crítica e tenha uma intencionalidade de conscientização dos sujeitos. Essa proposta faz uma crítica e articulação entre o movimento do puro objetivismo e o puro subjetivismo como forma de expressão da liberdade no mundo, que numa lógica dicotômica tendem a negar o papel da consciência na realidade. Trata-se, pois, de trabalhos que promovem uma dialogia entre esses movimentos, procurando anunciar que o conhecimento do ser no mundo é capaz de problematizar a realidade e transformá-la.

É através de uma educação que se pretende crítica e libertadora dos processos que perpetuam a sociedade como relação dicotômica em suas mais diversas expressões éticas, estéticas e políticas que será possível a manifestação de um conhecimento e de uma liberdade problematizadora da realidade, que terá como desdobramento o entrelaçamento entre a manifestação da liberdade do sujeito e a democratização dos processos educativos.

Araújo (2015), na dissertação *A liberdade como princípio para uma educação transformadora*, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), apresenta argumentos para a defesa da liberdade como princípio educativo, tendo o professor como sujeito essencial para o exercício de um processo educativo que utilize instrumentos para esta finalidade. Traz as

palavras-chave: Educação, Liberdade, Humanização, Transformação, Existência e Paulo Freire.

Ao propor a liberdade como princípio basilar para a educação, Araújo (2015) estabelece no pensamento de Paulo Freire o fundamento do trabalho, elencando e explorando os conceitos de inacabamento, conscientização e politização do filósofo e educador brasileiro. Tais conceitos aprofundados possibilitaram desenvolver a ideia de que o próprio exercício da existência que os homens e as mulheres têm no e com o mundo produz a liberdade, e este deva ser um princípio educativo.

Pensar a liberdade no pensamento freiriano é pensar a ação dialógica e consciente por parte dos oprimidos, e a educação, para Araújo (2015), deve se fazer nesta relação. Desta forma, a liberdade trazida nesta dissertação perpassa por uma construção de educação que proporcione um ambiente em que exista o diálogo entre a realidade e os integrantes da ação educativa, onde os educadores e educandos se sintam livres para expressar seus conhecimentos e questionamentos, pronunciando o que se pensar e ouvindo o que é pensado pelo outro, construindo novos conhecimentos históricos (Araújo, 2015).

A prática educativa e liberdade na dissertação de Araújo (2015) tem sua base na consideração de que todos os seres humanos estão em constante movimento de aprendizado. Trata-se de um processo que se desenvolve pelo pensamento freiriano de conscientização e expressão da consciência humana do existir *no* e *com* o mundo; pela impossibilidade de uma educação neutra; pela denúncia da educação bancária, impedidora do professor educativo da liberdade, e pelo anúncio a uma educação emancipatória; e com a democracia como instrumento para a prática educativa que tem como princípio a liberdade.

Para Araújo (2015), o princípio educativo se constitui no cerne dos conteúdos e saberes que direcionam prática educativa nas escolas, na medida em que são estes saberes que, junto à possibilidade de expressá-los e em seu uso, possibilita o próprio movimento da busca e inquietude pelo conhecimento, tornando o movimento da busca o próprio instrumento para a liberdade. Este pensamento denuncia a ideia de que o limite da educação não está na superação dos conteúdos obrigatórios a serem propostos em sala de aula, mas na decisão de cada um dos envolvidos com o processo educativo de decidir o que fazer com os instrumentos e com as significações que lhe são permitidas na escola (Araújo, 2015).

Nessa construção da liberdade como princípio pela educação e decisão pelas significações, Araújo (2015) situa a liberdade como princípio educativo, colocando o professor como o principal responsável por uma mudança da ação que conduz as atividades educativas, por ele trazer em suas experiências a articulação entre o conhecimento científico e

a realidade. Considera, portanto, que tendo a liberdade como invólucro da prática pedagógica, o sujeito mais importante para se reconhecer livre, e ao fazê-lo perceber que precisa servir de suporte para que outros também o sejam, é o professor, aquele que deverá vir à frente no processo.

O que coloca em movimento a ideia de liberdade na relação com a educação são justamente a busca e a luta pela liberdade, pela possibilidade de decidir ser, que se desenvolve pelo agir consciente de que se é, e está sendo *no* e *com* o mundo. E estando para Araújo (2015) os professores à frente do processo, estes percebem que são os responsáveis diretos, não por transmitir conhecimentos, mas por ensiná-los, professores e estudantes se inserindo na realidade, aprendendo constantemente a lê-la e a escrevê-la, problematizando e produzindo liberdade.

Na tese *Sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente*, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Carvalho (2016) procurou investigar a formação do professor de Filosofia, tendo como base os aspectos da interculturalidade e da amorosidade como vivências significativas no processo de formação docente, desenvolvido a partir do olhar da relação professor-estudante na sala de aula do Ensino Médio de uma escola pública estadual. Trouxe as palavras-chave: Educação, Formação Humana e Liberdade.

Nos manuscritos dessa tese, Carvalho (2016) busca refletir sobre a ação do professor de Filosofia acerca dos saberes e fazeres que a academia está proporcionando a esse profissional da educação, estabelecendo um aprofundamento nas práticas pedagógicas que desconsideram a cultura e as vivências de vida do estudante, entendendo que para haver aprendizado, e emancipação pessoal e social do sujeito, é necessário a relação afetiva no processo de aprendizagem.

Carvalho (2016) tece sua tese com os pressupostos teóricos a partir do pensamento de Fleuri, Maturana, Nóvoa, Freire e Barcelos, tecendo seus objetivos no campo da interculturalidade, da amorosidade, da prática e da formação docente. A partir deste entrelaçamento, Carvalho (2016) propõe que haja na formação docente a perspectiva da educação intercultural, na medida em que esta se caracteriza como um meio para pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem, sendo então indispensável a boa formação docente.

Nesse veio da educação intercultural, percebe-se uma relação do sujeito com o meio e uma consciência cada vez mais estabelecida entre o ser e saber na relação, não admitindo procedimentos isolados, na medida em que os sujeitos envolvidos com a educação

de qualidade querem um processo de ensino e aprendizagem com autonomia e liberdade, forjado, além da razão, por atos de amor (Carvalho, 2016). Desta forma, os manuscritos dessa tese apontam para uma perspectiva do desenvolvimento de uma prática da liberdade prática que se estabeleça na relação entre professor e estudante.

Pensar a educação enquanto prática de liberdade exige que a pensemos como um ato de amor, a qual foi anunciada por Paulo Freire (Carvalho, 2016). Este sentido de uma prática da liberdade como educar em um mundo de complexidades culturais ganha uma visibilidade enquanto ato de ensinar que se caracteriza por uma ação transformadora pela prática do professor. Assim sendo, a relação pedagógica, quando perpassada pela afetividade, pela intelectualidade e pela dialogicidade, oportuniza o desenvolvimento da educação como prática de liberdade e de humanização.

O papel da filosofia, nesse contexto de discussão, se enaltece no sentido de quebrar paradigmas e colocar o estudante diante da sua condição social, e quando consciente disso, despertar para o desejo de liberdade e autonomia dentro de uma perspectiva individual e mudança coletiva (Carvalho, 2016). Neste ínterim, Carvalho (2016) diz ser fundamental repensarmos a prática do professor, visto que sua postura diante do estudante é o começo de uma possível transformação no modo de ver o mundo e as coisas que se movem a seu redor. Pressupõe-se uma prática pedagógica que supere a disciplinarização dos corpos e se proponha a vencer o controle dos sistemas e das hierarquias, para que a escola possa conduzir um trabalho que ajude na conquista da liberdade do ser humano. Desta forma, Carvalho (2016) procura mostrar que o processo de aprendizagem pelo viés da cultura e do ato de amor produz pontes para reflexão dos conflitos entre professor e estudante diante das complexidades do cotidiano da sala de aula e, consequentemente, possibilita a busca pela liberdade.

Na tese de Brighente (2016) intitulada *Jean-Jacques e Paulo: a sofia que liberta e a liberdade que educa*, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), essa autora desenvolve a pesquisa pautada nas obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1788) e Paulo Freire (1921-1997), a partir do viés da liberdade como conhecimento, ou seja, o objetivo da pesquisa foi estudar a categoria epistemológica da *liberdade*, estabelecendo as palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau, Paulo Freire, Liberdade, Conhecimento e Educação libertadora.

Brighente (2016) utiliza-se da *hermenêutica* como método de pesquisa para desenvolver uma investigação científica sobre a educação, a liberdade e o conhecimento trazido nas reflexões de Rousseau e Paulo Freire. Para desenvolver a tessitura epistemológica da liberdade no cerne do pensamento desses autores, Brighente (2016) traz os principais

significados da palavra liberdade, desde a Grécia Antiga até o século das Luzes, sinalizando que a liberdade humana pode ser compreendida de muitas maneiras. Para os pedagogos da liberdade, Rousseau e Freire, esta era vista como um processo a ser efetivado por meio do conhecimento, da sabedoria ou da educação (Brighente, 2016). Desta forma, o homem aprende a ser livre na sua relação com a natureza, o *mundo da vida*; na sua relação com as coisas, o *mundo da prática*; e na sua relação com a sociedade, *o mundo da razão* (Brighente, 2016).

Ao estabelecer um paralelo entre alguns conceitos de Rousseau e Paulo Freire para tecer sua tese, Brighente (2016) percebe a questão da liberdade como conhecimento. A pedagogia da natureza abordada por Rousseau, segundo Brighente (2016), é a leitura de mundo defendida por Freire, que vem da leitura do contexto e chega à leitura do texto (leitura da palavra), caracterizando-se como uma pedagogia libertadora, que vai contra a pedagogia que aprisiona e domestica o educando. Com as reflexões a partir da obra *Emílio ou da educação,* de Rousseau, Brighente (2016) problematiza a relação da vida em sociedade, que exige que se vá além da liberdade como exercício dos sentidos ou dos movimentos. É necessário o conhecimento (o casamento com Sofia) que vem dos livros, que permitiu Emílio chegar à plenitude da liberdade, primeiro pelo aprendizado da leitura da natureza, depois pela leitura e a escrita do mundo. E faz o paralelo com Paulo Freire, ao dizer que o oprimido lê o mundo e se posiciona; para tanto, é preciso ser livre pelo livro como conhecimento: o livro, portanto, como meio de conhecimento intelectual e racional.

Conforme Brighente (2016), a educação, para os dois pensadores estudados, só acontece pela liberdade, que se inicia pela leitura da natureza, ou do mundo, até a leitura e escrita da palavra. Assim sendo, Brighente (2016), ao propor o estudo da categoria epistemológica da *liberdade*, defende a tese de que a liberdade, tanto para Jean-Jacques Rousseau quanto para Paulo Freire, se identifica com conhecimento: ser livre é conhecer – conhecer é ser livre.

Schwengber (2018), na dissertação *Ecopedagogia enquanto educação ambiental como prática da liberdade*, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), mostra o papel da educação na participação com o ambiente, resgatando na obra de Paulo Freire os fundamentos para discutir o problema atual da Educação Ambiental. Esse autor traz as palavras-chave: Ecopedagogia, Educação ambiental e Liberdade, procurando pela via destes conceitos sinalizar que a temática que perpassa seus manuscritos é atravessada por uma relação horizontal entre filosofia e pedagogia, tratando-se

da formação enquanto uma Prática Libertadora, numa concepção de uma filosofia da educação que trata da formação de um sujeito crítico e integrado ao seu ambiente.

Schwengber (2018) traz como ponto central a ideia de que se o homem liberta a si mesmo na relação com o outro, é condição necessária da libertação a vivência sustentável no e com o mundo. Neste sentido, o objetivo da dissertação é fazer uma abordagem crítica da Educação Ambiental. Para tanto, Schwengber (2018) traz uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica que fundamenta a possibilidade de pensar e fazer Educação Ambiental. Trata-se, nesta dissertação, de conceber que a educação libertadora freiriana potencialmente inclui fazer Educação Ambiental nos moldes da Ecopedagogia, isto é, tornar a Ecopedagogia uma educação libertadora.

Segundo Schwengber (2018), a Ecopedagogia é sistematizada por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado na obra *Ecopedagogia e cidadania planetária*, e se estrutura na esteira de três conceitos emergentes, a saber: a ecologia profunda, a pedagogia e a política planetária. Ao propor pela via da Ecopedagogia uma sustentabilidade na relação mundo-natureza, Schwengber (2018) busca desenvolver, pelo conceito antropológico de cultura, a própria emancipação do próximo e a emancipação da natureza, que permite a responsabilização do homem no processo de sua emancipação.

Ao buscar em Paulo Freire o fundamento de suas ideias, Schwengber (2018) destaca que o homem é um ser de relação com o mundo exterior e consigo mesmo, em uma relação essencialmente feita por nós humanos, sendo a educação uma forma de ampliar as relações com o mundo-cultura. Schwengber (2018) faz uma análise das *Fichas de cultura*, contidas na obra *Educação com prática de liberdade*, de Paulo Freire, se detendo às fichas feitas por Vicente de Abreu. Essas fichas, expressadas por imagens desenhadas, são um protótipo da práxis pedagógica libertadora da experiência de Angicos, em que o método de Alfabetização correspondia a 40 horas. A análise constitui as *primeiras horas* do processo de alfabetização, a partir do "conceito Antropológico de Cultura" trazido por Moacir Gadotti.

As análises das Fichas de Cultura do Círculo de Cultura foram agrupadas por uma proximidade, em que as duas primeiras apresentaram as situações típicas do homem no cosmos, de sua situação existencial em seu mundo; e as outras três mostram o conceito de cultura, e a práxis dialógica e seus efeitos transformadores da realidade.

Se, por um lado, a cultura possui um aspecto consciente e intencional, por outro lado, diz Schwengber (2018), a cultura possui aspectos que podem negligenciar a existência humana, como é o caso da omissão com as questões ambientais, sendo, então, dentro de uma determinada cultura que legitimamos certas práticas de destruição da natureza. O processo de

emancipação pela educação nesta relação mundo-natureza é primordial nesta dissertação. A educação tem a função formativa da consciência crítica, a emancipação do sujeito que, integrado ao seu mundo, participa ativamente de sua sociedade e, consequentemente, do ambiente, papel indispensável para a construção de uma sociedade democrática e um ambiente sustentável (Schwengber, 2018).

Ao defender a educação como projeto de libertação, Schwengber (2018) diz que este é o próprio movimento de aceitar o poder de participação deliberada do sujeito na história. Assim, se a desumanização é produzida intencionalmente pelos seres humanos, a educação tem a função de autolibertação, de ajudar o estudante a ajudar-se, isto é, uma educação enquanto instrumento de libertação, não enquanto instrumento de interesses de outros, mas um instrumento que o próprio estudante tem para se autolibertar, possibilitando ao educando enfrentar os perigos da alienação.

Dessas análises, Schwengber (2018) procurou mostrar que os Círculos de Cultura de Paulo Freire comportam a Ecopedagogia como uma Prática da liberdade. E que somente é possível fazer uma Ecopedagogia como prática de libertação quando a Educação Ambiental for sistematicamente abordada na formação da pessoa que participa democraticamente do seu ambiente cultural e natural.

3.3.3.2 Liberdade como conquista e emancipação de si e do coletivo

Os trabalhos reunidos neste eixo temático se articulam por se estabelecerem pela via da permanente ação do homem e da mulher no mundo e a desconstrução do fatalismo da realidade sobre si. Neste intento, a ação do sujeito torna sua própria forma de responsabilização por si mesmo e pela realidade, na medida em que estando o sujeito na relação com o mundo, a conquista da liberdade se dá com os movimentos de reinvindicação a uma condição mais justa para si e para o coletivo.

Sentindo os efeitos palpáveis das legislações e das políticas públicas em seu cotidiano, sobretudo nas instituições educacionais, nesta perspectiva, o sujeito, em suas mais variadas expressões de ser e saber, reconhece os mecanismos de controle e cerceamento de sua liberdade, entendendo desta forma a necessidade de problematização e luta (individual e coletiva) pela subversão dos mecanismos de poder culturalmente instituídos.

A educação escolar neste eixo temático ocupa a função formativa, mas com a emancipação, o sujeito torna-se sujeito da educação, que resiste, faz emergir e evidencia as fissuras do modelo educacional de que faz parte, sendo a interação do indivíduo com o

coletivo e com a natureza e a cultura a própria manifestação emancipatória da liberdade conquistada que transforma a própria lógica da educação formativa, atendendo os múltiplos interesses da sociedade.

Pereira (2015), na dissertação *Experiência, corpo e liberdade nas jornadas em dança*, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estabeleceu as palavras-chave: Artes Cênicas, Corpo, Educação, Experiência e Liberdade. No movimento de compreender as noções de experiência, de corpo e de liberdade em um processo educacional no âmbito das artes cênicas, Pereira (2015) procurou descrever e analisar o processo criativo e educativo ocorrido no decorrer da disciplina de Fenomenologia da Dança ofertada a uma turma do curso de Artes Cênicas, entrelaçando narrativas descritivas, corpografias, trechos de diários de participantes da disciplina e análises, produzindo seus manuscritos inspirados na "bricolagem" metodológica proposta por Sylvio Fortim, que entende a integração de elementos metodológicos emprestados pertinentemente de diferentes horizontes para uma finalidade particular dentro da pesquisa.

No intuito de compreender como as noções de experiência, corpo e liberdade fazem-se presentes nesse processo, tendo como fundamento teórico a aproximação com a Fenomenologia e com Merleau-Ponty, e estabelecendo uma relação íntima entre o que se passa na vida (no corpo) e o que se pesquisa, ou se dedica atenção, para Pereira (2015), estudar o corpo e a fenomenologia é estudar e desenvolver a própria ideia da condição da liberdade. Neste sentido, a pesquisa evidenciou o corpo como o lugar da experiência e o espaço entre os corpos como o lugar da liberdade. Assim, pela via da experiência, torna-se a concretude do corpo e a liberdade, que se transforma em conhecimento quando faz da presença a própria experiência. O que incide em refletir que a liberdade não necessita da experiência para existir, mas sua tomada de consciência, sim, e isso envolve o outro (Pereira, 2015).

A tese de Fonseca (2015) intitulada *Pensar a liberdade em Slavoj Zizek: uma reflexão sobre ciência, subjetividade, ontologia e política emancipatória*, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolveu a ideia de emancipação e liberdade no pensamento do filósofo esloveno Slavoj Zizek. Tomando das palavras-chave: Liberdade, Ontologia, Lacuna paraláctica, Jouissance e Política emancipatória, Fonseca (2015) percebe que o filósofo esloveno defende que existe um núcleo que funda seu pensamento: a liberdade humana. Desta percepção, Fonseca (2015) parte do seguinte questionamento: como é possível hoje (re)pensar o tema da liberdade humana?

Ao explorar o pensamento de Zizek, Fonseca (2015) analisa que o fundamental para o filósofo estudado em sua tese, no que diz respeito à liberdade, consiste em recuperar o *insight* kantiano em sua forma mais original, para além até mesmo do limite epistemológico designado pelo próprio Kant, de maneira que repetir Kant é repetir seu espírito, não sua letra. A proposta de Zizek não é superar, mas recuperar a intuição originária de Kant, mantendo-se, desse modo, firme aos ideais iluministas de autonomia e emancipação humana. Para tanto, Fonseca (2015) diz que Zizek não procura superar o ponto cego de nossa finitude para alcançar a forma da razão universal, sua proposta é justamente abordar esse ponto cego como sendo a própria universalidade, apoiando-se, para isso, em Hegel e Lacan.

Se com Kant a liberdade é o próprio fundamento da razão, a abertura primordial da atividade reflexiva, a liberdade é, portanto, um pressuposto estruturalmente necessário para a atividade reflexiva (Fonseca, 2015). Logo, não é que o sujeito seja livre porque é racional, mas ele é racional porque é livre. Consequentemente, não podemos supor um fundamento externo para a liberdade; a liberdade é sempre *causa sui*, fundamento de si mesma. A liberdade constitui, nessa perspectiva, a verdadeira essência do ser humano (Fonseca, 2015). Desta forma, a liberdade não é um conceito pré-concebido, dado abstratamente, mas uma ideia a ser conquistada. Nesse sentido, não há debate, consenso ou acordo, mas tomada de posição.

Silva (2015), ao produzir a tese *Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), procurou analisar a experiência de um modo de aprender que problematizasse o exercício de liberdade nas práticas políticas e éticas no território da educação. Elencou as palavras-chave: Aprender, Tempo, Infância e Liberdade e trouxe uma pesquisa que envolvesse o percurso de experiências que acontece no cotidiano de educadores/as e crianças em um espaço de formação que segue a perspectiva da Pedagogia Libertária Anarquista, a Oficina de Aprendizagem que ocorre no Comitê da Resistência Popular, localizado no bairro Restinga, no município de Porto Alegre/RS.

Os principais autores que sustentam a discussão sobre tempo, aprender e liberdade nessa tese foram os filósofos Henri Bergson, Gilles Deleuze e Michel Foucault, os principais intercessores teóricos para pensar e articular as noções.

A partir desse movimento, Silva (2015) procurou desenvolver sua pesquisa pelo modo da pesquisa-in(ter)venção, em que construiu aquilo que ela chamou de um modo de pesquisar com o verbo escreVer para cartografar *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro,* colocando em análise os processos de subjetivação que estão constituindo este modo de

aprender na contemporaneidade. A provocação que permeou a problematização da tese de Silva (2015) girou em torno do aprender como um exercício de liberdade que convoca a pensar em uma política e uma ética no território da Educação Brasileira. O impulso deste movimento levou ao pensamento sobre a possibilidade de extrair forças e potência para experimentação das multiplicidades que compõem o aprender como exercício de liberdade, constituindo movimentos de criação e de compromisso ético-político com a infância (Silva, 2015).

Através da escuta das crianças, sobretudo aquelas que se diziam “atrasadas na escola”, e envergonhadas por não atingirem uma meta preestabelecida pelo modelo de educação vigente, surge a problematização do tempo como uma via de acesso para compor a questão do aprender como exercício da liberdade, vindo à tona a tensão entre o aprender no presente e as hipóteses do futuro de si mesma. Baseado em Bergson, Deleuze e Foucault, Silva (2015) procurou construir, a partir das escutas, a liberdade para além de um conceito metafísico (bom senso), ou de uma vontade livre (senso comum), se alinhando à liberdade como uma força/potência de mudança.

Ao trazer a discussão sobre os possíveis efeitos que a noção de aprender como exercício de liberdade pode produzir no território da educação brasileira, essa autora desdobra essa percepção a partir de múltiplas implicações. Se inspirando em Demerval Saviani, Silva (2015) nos desenvolveu a ideia de que viver-sentir-aprender carrega o rastro de práticas assentadas na tríade colonização-educação-catequese. Pondera que é necessário dizer que ao apontarmos um modo de aprender para ser livre e outro que se pauta na necessidade de ser livre para aprender, estamos falando do conceito de liberdade seguindo duas perspectivas: a liberdade como via de acesso para a salvação cristã; e a evidência de um conceito tomado pelo seu avesso, por aquilo que ele não é, ou seja, pela ideia do aprisionamento.

Pensar a liberdade requer fazer uma distinção entre os processos de liberação e as práticas de liberdade. Pautando-se em Michel Foucault, Silva (2015) diz que o tema da liberação geralmente coloca em marcha a ideia da existência de uma essência humana que pode se tornar aprisionada, ou mesmo alienada, em consequência da incidência de um determinado número de estratégias repressoras, as quais são constituídas em processos históricos, e que neste sentido bastaria romper com os grilhões repressivos para que os sujeitos estabeleçam uma relação reconciliadora com eles mesmos, que apesar das formas de liberação existirem, elas, por si só, não garantem a afirmação de uma prática da liberdade.

Dessa forma, essa autora propõe que mesmo com as relações de poder, existem brechas para a produção de práticas de liberdade como modos de aprender que não estejam

ancorados nas nossas mais antigas e mais atuais escravidões. Salienta que a própria forma com que as crianças anunciam a complexa rede de saberes e poderes possibilita operar os modos de pensar-viver-agir-aprender, forjando sujeitos, olhares e práticas cotidianas. E é através de um trabalho árduo sobre nós mesmos, no sentido de repensar as práticas colonizadoras, que vamos nos articulando em meio às relações de poder e com a intransigência da resistência e da liberdade (Silva, 2015). Trata-se daquilo que Silva (2015) denomimou de estratégias-limite na composição com o movimento vivo da vida em um exercício de autocriação que verga as forças em jogo e só se estabelece quando os sujeitos são livres.

Ao alinhar-se a uma ideia de liberdade como uma força/potência de mudança que faz emergir uma possibilidade de exercitarmos um trabalho realizado nos limites de nós mesmos, Silva (2015) procura situar a liberdade colocando-a como uma condição que rejeita qualquer regra e projeto universal, na medida em que voltando-se a Michel Foucault, Silva (2015) sinaliza que se existem modos de sujeição em que o sujeito se relaciona com certos códigos morais fundados na lei, reconhecendo-se na obrigação de colocá-los em prática e conformando o seu comportamento em total acordo com uma regra já dada. Há também diferentes práticas "[...] pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmo regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos" (Foucault, 2004, p. 199 *apud* Silva, 2015, p. 64). Tal é a possibilidade dos sujeitos se constituírem e se reconhecerem como livres.

O imbricamento dessas questões sinalizadas por Silva (2015) perpassam tanto pelo território da ética e da estética, quanto da política. Desta forma, essa autora salienta que a liberdade parece não mais algo a ser atingido, não mais algo assentado em um sujeito fundante. Ganha acento, aí, o sujeito como produção, produtor e potência em si.

Na dissertação de Chamone (2016), intitulada *Um estudo sobre os saraus da periferia de São Paulo: espaços para aprender na amizade e na liberdade*, pela Universidade de São Paulo (USP), buscou-se estabelecer relações possíveis entre a literatura e a formação, e, para isso, se debruçou no estudo sobre os saraus da periferia de São Paulo. O tema da literatura marginal/periférica é trazido juntamente à noção da literatura como possibilidade de formação, ação social, sociabilidade e resistência, estabelecendo o sarau como um espaço formativo no qual é possível aprender na amizade e na liberdade.

Pautando-se nos aportes teóricos que dão possibilidade para pensar o sujeito na relação com a sociedade através da palavra, e numa proposta de comunicação não violenta no

diálogo com os sujeitos da pesquisa, Chamone (2016) fundamentou sua dissertação com os olhares do filósofo Jorge Larrosa, procurando situar que a educação tem a ver com dar a palavra, e com a sociologia, trazendo os contornos de Pierre Bourdieu, procurando estabelecer uma comunicação não violenta com os sujeitos da pesquisa. Desta forma, a percepção da literatura no próprio movimento de extensão dos sujeitos em seu processo de formação por meio do sarau da periferia "traz a capacidade de reflexão sobre o mundo tal como nos é apresentado e a possibilidade de desconstruir ideias de estruturas que parecem imutáveis" (Chamone, 2016, p. 103). Colabora para perfurar as muralhas do óbvio e do evidente" (Bauman, 2001 *apud* Chamone, 2016, p. 103). Nessa perspectiva, procurando situar o sujeito no tempo e no espaço cultural e territorial, a literatura periférica e os saraus assumem um papel formador e humanizador, que possibilita as expressões de resistência pela própria literatura e pela palavra. Desta maneira, Chamone (2016) nos diz que o sarau é um lugar de encontro e confluência, um ambiente propício para o acontecimento de uma sociabilidade intelectual, e a periferia ganha, passa a ser apresentada em novos contextos de produção cultural.

Chamone (2016) constrói uma noção de liberdade por meio dos escritos e encontros dos sujeitos com a literatura, sinalizando o lugar do sarau como um espaço para se aprender na amizade e na liberdade, e que, inspirada em Jorge Larrosa, a comunhão seria uma curiosa relação de uns com os outros, e a liberdade uma curiosa relação de alguém consigo mesmo. Para Chamone (2016), a liberdade está no ouvir, no falar e, sobretudo, na palavra, na medida em que a palavra é a centralidade do acontecimento do sarau. Por meio dela se produz relações de amizade, de liberdade, de aprendizagem. Por meio dela a vida é narrada, as experiências são vividas, viram poesia. Desta forma, a dissertação desenvolve o pensamento de que a relação de amizade e liberdade na leitura e na escrita traz o olhar para o sarau como espaço de formação de leitores e escritores.

Na dissertação *Educação profissional e desenvolvimento humano: articulações a partir da abordagem das capacidades*, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Pereira (2016) buscou refletir sobre a possibilidade da educação profissional do SENAI/SC, na sua metodologia de educação com base no desenvolvimento de competências, ser elemento de uma formação humana completa e complexa, tendo como referencial teórico Amartya Sen e Martha Nussbaum. Teve como objetivo abordar a atual metodologia SENAI, considerando a possibilidade de ela oportunizar uma formação em termos de sujeito completo, capaz de decidir por suas próprias escolhas e realizações. Elencou as seguintes palavras-chave: Educação Profissional, Competência, Capacidade, Liberdade e Formação Humana.

O mundo do trabalho atual exige a capacidade de pensar e imaginar ao invés de somente manipular e utilizar máquinas, ferramentas e acessórios. E também alerta para a competitividade presente nesse mundo globalizado, que faz com que os próprios sistemas educacionais não percebam que, em breve, produziremos gerações de máquinas utilitárias (Nussbaum, 2010 *apud* Pereira, 2016).

Ao desenvolver esse pensamento, Pereira (2016) busca, a partir de Martha Nussbaum e Amartya Sen, a preocupação anunciada quanto à possibilidade de o ser humano ser reduzido a um capital, pois é tirado dele as características que o tornam humano, como a capacidade de pensamento crítico e a capacidade de criatividade, de oportunidade e de escolha.

A partir desse olhar, Pereira (2016) problematiza se a atual metodologia SENAI, ao adotar a expressão "capacidade", está de fato abordando capacidades ou habilidades. Até que ponto, falando de questões técnicas, envolvem-se capacidades? Tal questionamento proporcionou a busca por aquilo que Pereira (2016) denominou de sujeito completo, isto é, uma metodologia que considere o ser humano e lhe proporcione a liberdade de escolhas a partir do que de fato o faz valorar, o que lhe faz bem valorar.

Nesse caminho, o conceito de capacidade elaborado por Martha Nussbaum, isto é, os direitos ou liberdades de todos os seres humanos, é utilizado por Pereira (2016) a fim de desconstruir a ideia de capacidade enquanto algo a ser treinado no sujeito, mas potencializado por meio da educação, como na educação profissional. E, ainda, fundamentado em Amartya Sen, Pereira (2016) descreve que as liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais, ou seja, ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento.

Pereira (2016), então, estabelece que precisamos compreender que capacidade é um tipo de liberdade, um poder de realizar algo de modo valorado, portanto já pressupõe a oportunidade de escolha, considerando diversas alternativas, propondo alternativas, de modo livre na oportunidade, na escolha e no processo. Assim sendo, "a liberdade de escolha nos dá a oportunidade de decidir o que devemos fazer, mas com essa oportunidade vem a responsabilidade pelo que fazemos – na medida em que são ações escolhidas" (Sen, 2000 *apud* Pereira, 2016).

Vemos que o conceito de capacidade está intimamente ligado ao aspecto de oportunidade da liberdade, e que podemos assim dizer não somente para o indivíduo, como também para para a humanidade. Desta forma, perceber e considerar o humano presente no

trabalhador, o professor, ao planejar a ação pedagógica, deve ter em mente que educar passa a significar formar o ser humano para o exercício de sua liberdade (Pereira, 2016). Trata-se, pois, de compreendermos em que medida ampliar as liberdades de uma pessoa é necessário para ampliar suas capacidades, isto é, torná-la capaz de escolher aquilo que lhe importa.

Andrade e Caldas (2017), na revista *Educação & Realidade*, ao questionarem: "Barulho de escola entre grades e muros: o que é livre na escola?", procuraram trazer reflexões sobre os processos de significação da liberdade na escola a partir da análise da experiência de um laboratório de imagens e sons. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da Zona Norte do Rio de Janeiro a partir da produção de sons e imagens digitais feitos pelos próprios por um grupo de jovens estudantes, a fim de compreender a liberdade na escola, provocando este grupo a pensar o que era ser livre naquele espaço escolar. Elencaram as palavras-chave: Escola, Imagem, Som, Liberdade e Cotidiano. Andrade e Caldas (2017) se preocuparam em compreender os processos de significação, por reconhecerem que ao significarem a liberdade, docentes, discentes e toda a comunidade escolar disputam e compartilham demandas políticas e sociais que faziam e fazem do processo de significação uma permanente reinvenção da própria escola. Para isso, conversaram com as imagens, fazendo destas personagens conceituais baseadas em Nilda Alves ao ressignificar o conceito de Deleuze.

Ao articular o registro feito pelos sujeitos que elas denominaram de "jovens fotógrafos", essas autoras articularam o uso das imagens com as narrativas dos praticantes ao tecerem significações de uma escola que vai muito além do sentido explicador, encontrando nas práticas cotidianas uma constante busca pela emancipação através de táticas que não necessariamente se pretendem subversivas ou revolucionárias, mas que buscam produzir liberdade (Andrade; Caldas, 2017). Neste sentido, os projetos de liberdade emergidos se misturavam e produziam tantas outras significações sempre em processo, nunca fixas ou pré-determinadas.

Ao evidenciar as significações da liberdade como movimento a partir das produções dos sujeitos, Andrade e Caldas (2017) desenvolvem uma perspectiva de liberdade na educação compreendida como ausência, na qual estar livre é estar sem aula, isto é, a liberdade como a ocupação e expansão dos espaços para além da sala de aula. As táticas (Certeau, 1994 *apud* Andrade; Caldas, 2017) que subvertem as significações dos muros, utilizando-os como um símbolo para além de nossa proteção; a provocação e compreensão se a escola permite que tenhamos um pensamento como livre; a relação da liberdade ou o cerceamento dela pelo controle do som e a atenção voltada para um único som, no caso, a voz

do mestre explicador, intercalada com a voz da sirene que tenta segmentar os cotidianos; tais significações mostraram a potência da produção da liberdade como uma ruptura com a dicotomia que separa os processos de aprender e ensinar e as dimensões internas e externas da escola, problematizadas e representadas pelas expressões *aprenderensinar* e *dentrofora* de forma aglutinada para enfatizar o quanto compõem a mesma ação.

A percepção da liberdade para Andrade e Caldas (2017) não se desenvolve como um elemento natural, mas como permanente conquista, como processo que se desenvolve pelo aspecto de a compreendermos como emancipação produzida na e pela coletividade, na medida em que as produções dos jovens fotógrafos proporcionaram o reconhecimento do som da escola como *espaçotempo* de permanente luta pela liberdade, e subversão do poder, onde a liberdade na escola proporcionar um *espaçotempo* do encontro.

Na dissertação *O processo de formação humana no pensamento de Antonio Gramsci: política, cultura e trabalho*, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Duarte (2018) realizou um estudo que procurou discutir a problemática da formação humana, tendo como fundamento teórico o pensamento do autor italiano Antonio Gramsci. Esse autor estabeleceu as palavras-chave: Antonio Gramsci, Formação humana, Cultura, Trabalho e Liberdade. E partindo de três eixos do pensamento de Antonio Gramsci, isto é, a práxis política, a formação cultural e a formação pelo trabalho, Duarte (2018) buscou identificar estratégias para a construção do processo formativo que possibilite a emancipação dos sujeitos.

Duarte (2018) destaca que o processo de formação pensado por Gramsci tem em seu fim último a liberdade, na medida em que, no entendimento gramsciano, a construção das associações de cultura contribui para a criação de novos conceitos e formas de pensamento nas pessoas, superando os preconceitos que impedem a classe trabalhadora de construir sua própria cultura, sua própria concepção de mundo, ou seja, estamos sempre reféns dos mecanismos de cultura burguesa.

Na tentativa de superar esses percalços históricos, Duarte (2018) busca inspiração no pensamento de Antonio Gramsci ao desenvolver a ideia de que a prática formativa com a libertação dos trabalhadores em direção à liberdade concreta no nível da produção histórica atual precisa partir de uma ação autônoma e revolucionária da classe operária. Para tanto, isto é, para o processo de formação, Duarte (2018) sinaliza a importância não somente do papel do Estado na educação dos sujeitos, mas também do papel da família, que toma contornos de uma função moral, de preparação humana, de educação cívica.

Conforme Duarte (2018), Gramsci defende que o proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola humanista. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Pela vontade coletiva (Gramsci, 1999 *apud* Duarte, 2018) pode-se, no entendimento gramsciano, construir-se uma escola livre, pública, gratuita e de qualidade para todos. Pondera Duarte (2018) que a finalidade afirmada por Gramsci é criar as condições necessárias para a emancipação, para a liberdade plena dos trabalhadores e de seus filhos. Entretanto, esse autor relembra que Gramsci entende que o analfabetismo e ausência de uma total consciência coletiva somente acabarão quando a transformação radical da sociedade acontecer, pois, na configuração social e econômica que vivemos, isso não seria possível. Nesta perspectiva, Duarte (2018) diz que Gramsci defende que todo o processo de luta ideológica, econômica e política é necessário, pois não adianta termos as condições materiais e objetivas para que a emancipação aconteça se não houver as condições subjetivas para a liberdade, ou seja, todo processo formativo tem como fim a liberdade, e tomar partido, isto é, se posicionar enquanto classe trabalhadora e socialista, é lutar pela liberdade.

Duarte (2018) chama a atenção para a reflexão que Gramsci faz acerca da liberdade, na qual o livre pensador ainda é prisioneiro da concepção de mundo que vivencia, concebendo a liberdade de modo restrito, havendo certa liberdade para determinadas situações. Na maioria das vezes pensamos que a liberdade existe somente para nós, acreditando que nosso pensamento é o verdadeiro, no entanto estamos trabalhando com a concepção de liberdade de expressão, que é expressão de liberdade da burguesia (Duarte, 2018). Neste sentido, uma opinião individual é condicionada pela específica cultura do sujeito, e encontra nessa cultura sua explicação e seu significado. Todavia, não basta esperar que essas condições de emancipação aconteçam de forma natural. Pondera Duarte (2018) que é preciso superar essas contradições.

Descreve Duarte (2018) que Gramsci afirmava que a educação do proletariado deve ser feita partindo da concepção de liberdade que se busca alcançar, concepção essa que precisamos construir por nós mesmos e, assim, construiríamos o processo revolucionário, pois é por meio desse processo de conscientização que os trabalhadores alcançarão as condições necessárias à emancipação, sendo um processo inicialmente alcançado pela formação cultural sólida.

Dessa forma, Duarte (2018) descreve que tomar a consciência de si é justamente perceber seu papel revolucionário, sua tendência para o pensamento ser livre que Gramsci defende. Sendo, pois, a liberdade o grande norteador da vida humana na concepção de

Gramsci, o pensamento livre em sua concepção propõe um saber dizer assertivo, um porquê dizer e para que vamos dizer, sempre tendo no horizonte a verdade libertadora, que critica a propriedade privada e as condições de alienação, que destroem o ser humano enquanto ser de possibilidades. Assim, Duarte (2018) considera que a liberdade em Gramsci está relacionada à ideia de sermos o que desejamos ser, não havendo uma limitação natural, apenas social, que deve ser quebrada.

A dissertação de Bernz (2018), intitulada *Olhares de Nietzsche e Freire sobre a autonomia e a liberdade como humanização: de uma filosofia pedagógica a uma pedagogia filosófica e prática da libertação*, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). buscou tecer um diálogo filosófico-pedagógico entre o pensamento de Paulo Freire (1921–1997) na relação oprimidos-opressores e sua crítica à educação bancária como prática educativa desumanizadora e o pensamento de Friedrich Nietzsche (1844–1900), analisando sua crítica à educação positivista alemã como prática educativa tecnicista.

A discussão sobre a liberdade estabeleceu o encontro e suas bifurcações na construção dessa dissertação. Através da metodologia hermenêutica e de uma pesquisa bibliográfica e documental, Bernz (2018) procurou aprofundar na bibliografia escolhida de forma dialética e reflexiva. Desenvolve a dissertação a partir dos fundamentos do conceito de liberdade, sobretudo na raiz do existencialismo, trazendo à reflexão o filósofo Immanuel Kant (1724–1804), para posteriormente refletir as críticas de Nietzsche e Freire à educação e aos estabelecimentos de ensino da época de cada autor, na Alemanha e no Brasil, respectivamente.

Tomando por base a obra de Kant *Sobre a pedagogia*, Bernz (2018) diz que a educação é o verdadeiro caminho para a liberdade, entendendo-a como um processo que possibilita ao homem sair de sua animalidade e evoluir para um grau superior, sua humanização. Kant apresenta a liberdade como uma ideia transcendental e necessária, sem colocá-la, contudo, em contradição com a causalidade fenomênica. Quando o pensamento kantiano fundamenta o conceito prático de liberdade, a liberdade transcendental possibilita ao sujeito possuidor de um *arbitrium liberum* decidir-se e posicionar-se, mesmo diante dos impulsos naturais (Bernz, 2018).

Nessa perspectiva, o ser humano não pode deixar-se guiar apenas pelos instintos, necessita ele produzir determinadas qualidades que só existirão pelo contínuo uso da razão e, consequentemente, da autonomia. Sendo, pois, o esclarecimento a constante busca pela humanização, a liberdade em Kant se mostrou o impulso investigativo desta dissertação, na medida em que, tanto na filosofia kantiana, quanto nas críticas e propostas educacionais dos

pensadores Nietzsche e Freire, Bernz (2018) compreende a liberdade como consequência do projeto primeiro designado ao ser humano, sua humanidade.

Segundo Bernz (2018), a educação e a cultura são inseparáveis na concepção de Nietzsche. Não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apoie. A crítica de Nietzsche à educação era de que as escolas alemãs partiam de uma concepção historicista e mecanicista, ou seja, mera repetição de conhecimentos. O filósofo protesta contra essa educação histórica com que os professores pretendiam instruir os estudantes, tornando-os, pelo acúmulo de saber, incapazes de recriar a vida a partir de suas experiências. Neste sentido, na concepção nietzschiana, lutar pela própria liberdade é desfazer-se da massa, isto é, fazer uso da própria razão (Bernz, 2018).

O destaque de Bernz (2018) para a crítica de Freire se desenhou: pela concepção da "educação bancária", na qual o educador conduz os educandos por uma proposta de memorização mecânica do conteúdo; pela questão da autonomia enquanto um amadurecimento do ser para si, numa experiência estimuladora da decisão e da responsabilidade, na medida em que a liberdade é uma conquista, isto é, exige uma busca firme e constante, pois "ninguém tem liberdade para ser livre, mas luta-se por ela precisamente porque não a tem" (Freire, 2015, p. 46 *apud* Bernz, 2018, p. 103).

Ainda que cada pensador esteja em um contexto cultural, as reflexões dos pensadores se desdobram para além das suas realidades no que refere aos fundamentos da educação como prática libertadora. Bernz (2018) sinaliza que com Freire e Nietzsche a liberdade é uma conquista, e que pelo modo de viver autenticamente a autonomia, o homem se coloca em um caminho de libertação, colocando-se para além do antigo homem, para além das interpretações morais que o cercam.

Bernz (2018) destaca que no fundamento educacional de Freire e Nietzsche vigoram o respeito e a autonomia, e o homem deixa de ser objeto da história e começa a colocar-se como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – esse homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar; ele torna-se capaz de mudança, de transformação e principalmente de criação. Bernz (2018) ressalta que Freire e Nietzsche muito se aproximam no que tange à crítica da educação que desumaniza, além de proporem projetos de uma educação prática libertadora. Neste sentido, a dependência vai dando lugar para a autonomia e, neste caminho de coragem e decisão, o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, isto é, sua liberdade e humanização.

Concluída a etapa de levantamento bibliográfico e organização desses eixos temáticos, ressaltamos os problemas éticos que envolvem a discussão da liberdade. Aqui,

poderíamos dizer que ao pensarmos o sujeito na e da educação, na medida em que a liberdade emerge o ser em si mesmo na relação com mundo, ao invés de ser o fim em si mesma, a liberdade torna-se a própria capacidade de darmos um sentido outro para escapar do labirinto que, estranhamente, parece um espaço infinito dentro de uma finitude, quando as barreiras da contingência são maiores do que as possibilidades de liberdade e de transformação da realidade. Assim, pois, compreendo que dar sentidos e possibilidades outras como resposta à realidade educacional, que tantas vezes se mostra impossível de ser mudada, é um exercício de liberdade.

3.4 UM EPÍLOGO COM AS PALAVRAS-CHAVE: MEUS ENCONTROS

Se um labirinto pode nos parecer a princípio um lugar de perdição, digamos que é justamente no seio deste lugar que podemos produzir encontros para criar possibilidades e construir caminhos outros, sobretudo como alternativa à realidade fatalista.

Memórias. Narrativa. Complexidade. Liberdade. As palavras-chave que trago nesta tese vêm criando bifurcações em mim mesmo e na pesquisa, construindo o próprio caminho durante o movimento da escrita, que recupera memórias e tece escrituras como uma possibilidade de andar pelos caminhos labirínticos e produzir encontros. Encontros comigo mesmo, encontros que geram conversações com amigos e encontros com os livros e textos acadêmicos. Trata-se de um exercício de desdobrar sobre mim mesmo e sobre o trabalho que pense sobre tais dobras e encontre formas e forças de linguagem adequadas para descrevê-las (Corazza, 2007).

As forças, linguagens e ideias que me possuem (Morin, 2003b) me impulsionam a produzir com e pela experiência (Morin, 2008d) que forja meu aprofundamento da tomada da consciência que venho fazendo em meus caminhos. Tornar mais consciente aquilo que me acontece é um desafio. “A consciência é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem. A consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, sobre as suas operações, ações” (Morin, 2008e, p. 135-136). Soma-se ao desafio de tornar mais consciente aquilo que me acontece, o desafio do cuidado de si. “É por meio da consciência que — diferenciando-se dos animais — o ser humano pode, em certas condições e ocasiões às vezes decisivas, manifestar sua liberdade” (Morin, 1999, p. 17). Esta é, pois, uma relação que se dá na simultaneidade de cuidar do outro, sobretudo na educação.

A imersão nos caminhos da pesquisa no bairro São Benedito é inquietante. Compreender o *sistema cultural* (Morin, 1977) deste bairro, e investigar com base neste

sistema a liberdade do ser e saber do professor/a é uma abertura e mergulho na linguagem constitutiva deste lugar de memórias e seus múltiplos elementos simbólicos, que podem nos dar a ler tanto o presente quanto o passado sob outros ângulos temporais que não os lineares, rígidos e fatalistas no que tange às dimensões social e cultural.

> A linguagem humana é realmente a encruzilhada [...] entre o individual e o coletivo, o pessoal e o cultural. Ao fazer parte da memória individual, as palavras integram a memória coletiva que se perpetua reproduzindo-se e multiplicando-se nas memórias individuais. Ao mesmo tempo, a linguagem permite à cultura imprimir-se sob a forma de saberes, experiências, normas, injunções, interdições, na intimidade de cada espírito, fornecendo-lhes possibilidades próprias de desenvolvimento enquanto exerce o controle social desse desenvolvimento (Morin, 2008e, p. 133-134).

Vemos com Morin (2007b) que a linguagem comporta a expressão de dois estados de espírito dos sujeitos: a prosa e a poesia, que são contraditórios e complementares. A prosa denota, define, e está ligada à atividade racional; e a poesia emerge a emoção, a afetividade e a relação imaginária (Morin, 2007b), e é por essa via que opera o objetivo geral desta tese, na medida em que as narrativas dos professores/as expressam sua forma de ser no mundo pelas múltiplas linguagens.

Ao fazer o movimento de levantamento de produções, desdobrei-me em pensar por uma via de fundamentos da educação que respondesse meus inculcamentos sobre os caminhos da pesquisa, que tenham sido poucos ou, quem sabe, que ainda não foram explorados sobre a liberdade ao menos nestes últimos cinco anos (2015-2019), uma vez que não foram identificadas no mapeamento produções sobre liberdade e educação que tangenciavam a minha pesquisa em sua forma, pensamento e conteúdo, ou mesmo em sua condição constitutiva da forma como pretendemos perguntar permanentemente nos caminhos da pesquisa sobre o que pode a liberdade.

Em um exercício atencioso com o pensamento complexo, procurei tecer uma espécie de tapeçaria dialógica, recursiva e hologramática entre os modos de pensar do observador que também é observado, numa relação cuidadosa com o fio da liberdade e as bifurcações teóricas-metodológicas.

Procurando alinhavar uma filosofia da educação à luz do pensamento complexo (Morin, 2005, 2007a) busquei nesses manuscritos operar com os fios dos princípios cognitivos da complexidade (Morin, 2003a, 2007a), do sistema cultural (Morin, 1977), da liberdade (Morin, 1999) e da racionalidade aberta (Morin, 2020a) postos pelo pensador Edgar Morin, para andar pelos caminhos investigativos da pesquisa pelo exercício de pensar

complexo, compreendendo a complexidade como “aquilo que é tecido junto” (Morin, 2003b, p. 44).

Segundo Morin (2003a, 2007a), os princípios cognitivos buscam unir o contexto ao global, religando aquilo que a ciência moderna tentou eliminar do ser e saber. Para construir as formas não lineares e não compartimentadas, ou seja, para nos ajudar a pensar a complexidade, o pensador francês traz princípios que colocam em movimento o pensamento, isto é, os princípios dialógico, hologramático, recursivo e a auto-eco-organização (Morin, 2003a, 2007a).

Como Morin (1977, p. 77), precisamos “considerar a cultura como um sistema que faz comunicar – em forma dialética – uma experiência existencial e um saber constituído”. Trata-se de considerar o quão as marcas da existência aparecem em nossas tomadas de decisão ao longo da vida, nos levando a refletir que a nossa liberdade se constitui na relação. O ser social sofre a influência de tabus, imperativos, regras, e tem fixados a si automatismos sociais, ou seja, a cultura inscreverá no indivíduo o seu *imprinting* (Morin, 1999). Digamos com Morin (2007d, p. 28) que o “*imprinting* cultural, é a marca matricial que inscreve o conformismo a fundo”. E complementa: “o *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional” (Morin, 2007d, p. 28).

Morin (1977) considera a cultura como um sistema que faz comunicar em forma dialética, uma experiência existencial e um saber constituído, se diferenciando não apenas pela amplitude de seu campo particular no que diz respeito à relação homem-sociedade-mundo, mas também pelo seu código, pela infinita diversidade dos modelos e pelas formas de distribuição de comunicação entre o real e o imaginário, o mítico e o prático.

Para Morin (1999), a liberdade precisa de regras e constrições exteriores (leis sociais) e interiores (imperativos morais), que são entrelaçadas à complexidade da vida, pois a existência em sociedade deu ao ser humano um grau considerável de autonomia ao mesmo tempo em que estamos submetidos a ela através da cultura. Morin (1999, p. 18) nos diz que “em todas as sociedades a cultura se impõe aos indivíduos”, nos levando, assim, a não perdemos de vista que a concepção de liberdade para esse autor é composta fundamentalmente por uma dialogia, que permite a associação de noções contraditórias, procurando conceber um mesmo fenômeno complexo. E a racionalidade aberta (Morin, 2020a) traz uma maneira de pensar racional que reconhece os limites da razão e enfrenta as contradições, se colocando aberta para o que é considerado irracional, tal como a parte louca que caminha com a sábia, a parte imaginária que caminha com a empírica, a parte poética que

caminha com a prosaica, a parte mitológica que caminha com a racional da condição humana. Um movimento teórico que se articula por um fio condutor que nos possibilite ir e vir pelos caminhos da pesquisa transformados pela experiência do caminho, tanto do chão das ruas do bairro, quanto pelas memórias e pelas ideias.

> Em sua complementaridade e oposições, as polidependências são fatores de autonomia: a autonomia biológica vem da relação dialógica entre o indivíduo e o seu ambiente; a autonomia cerebral vem da dependência genética; a autonomia mental é alimentada pela dependência cultural; a autonomia do comportamento é alimentada pela cultura, a qual fornece as técnicas e os conhecimentos que permitem ações eficazes (Morin, 1999, p. 23).

Dessa forma, o desenho da pesquisa propõe, galgada no referencial teórico no pensamento complexo de Edgar Morin, e a investigação narrativa como metodologia (Connelly; Clandinin, 2008), pensar que o movimento do/as professor/as enquanto sujeitos da pesquisa nascidos e criados no bairro São Benedito estão mergulhados no sistema cultural (Morin, 1977) deste território, e que eles carregam marcas culturais produzidas em suas famílias, nas escolas, em suas convivências. E considerando a condição da multidimensionalidade das partes e o todo, estão também mergulhados na história e geografia da cidade de Juiz de Fora/MG, que teve na formação de seu povo a composição de diversos grupos imigrantes que marcam uma trajetória de solidariedades e conflitos (Borges, 2000). Marcas que envolvem e nos dão a pensar como a liberdade vai se constituindo, considerando a realidade de maneira mais complexa.

Perguntar o que pode a liberdade é ir à procura de potências do ser e do saber emergidas das marcas insculpidas na memória do/as professor/as. É certo que o mundo já estava constituído quando aqui chegamos, mas, assim como tudo que nele reside em seus mais variados graus de liberdade mediante a sua natureza, ele segue sendo transformado e transformando as relações nele estabelecidas por aquilo e aqueles que aqui habitam, e neste ínterim, os espaços da cidade vão se tornando lugares através das interações do sujeito com o meio.

Entendemos que as narrativas do/as professor/as com as gentes outras do bairro São Benedito têm muito a dizer sobre como as linguagens vêm compondo os modos de ser e saber que emergem das liberdades produzidas neste território. Assim sendo, a narrativa se torna uma potente ferramenta metodológica que irá fornecer pistas para a investigação de

como a liberdade transborda nessas relações, nos possibilitando problematizações das linguagens prosaica e poética que constituem a condição humana.

Com Miranda e Blanch (2013), os sujeitos se nutrem da cultura da cidade e da imagem que a cidade faz deles; e de igual forma, buscamos compreender também que um bairro se nutre de certa cultura da cidade e da imagem que a cidade faz do bairro e vice-versa, sendo os sujeitos produtores e produtos desta relação complexa. Desta forma, um bairro, tal como o São Benedito, se metamorfoseia com o tempo, exalando a memória individual e coletiva (Halbwachs, 1990) dos sujeitos que o constituem.

Num primeiro momento, o conceito de liberdade no pensamento de Edgar Morin nos parece que se situa na concepção de *Liberdade como possibilidade objetiva*. Todavia, a nosso ver, este pensador francês tece uma espécie de travessia da liberdade que se faz no movimento da vida em sua dimensão una e múltipla, em um ir e vir não somente das concepções já enunciadas ao longo da história, mas transita com epistemologias e ontologias que forjam uma espécie de encruzilhadas de encontros antropo-socio-psico-bio-cultural, que numa dialogia, colocam sobre a mesa os problemas éticos da liberdade levantadas ao longo da história, e considero que sua concepção de liberdade transita com e entre as concepções de liberdade.

Na composição do pensamento complexo, Edgar Morin inaugura um pensamento que articula a relação entre a ciência do homem e a ciência da natureza e cultura, transitando pela vida de forma complexa, de modo que a liberdade seja considerada na relação entre a autonomia, a dependência e a ética. A liberdade no pensamento complexo se funda no movimento da própria experiência (Morin, 2008d), no movimento da própria *vidaconhecimento*. Edgar Morin anuncia uma noção de liberdade com as múltiplas dimensões que compõem os *devires* humanos, que nem é determinado pelo social, diluindo o indivíduo, tampouco o indivíduo se sobressai, ignorando o social. Isto é, trata-se de relação triádica indivíduo/sociedade/espécie, na qual “as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura” (Morin, 2007d, p. 54), e que o desenvolvimento da individualidade humana, depositária do pensamento, da consciência, da reflexão, não deve nos levar a reduzir o humano apenas à individualidade (Morin, 2007b). Edgar Morin, de alguma forma, procurou condensar seus escritos sobre liberdade numa dimensão antropológica (Morin, 1999), tecendo-a pela via da racionalidade aberta (Morin, 2020a) fundamentada nos princípios da complexidade. Assim como ele próprio demonstra ser um pensador transdisciplinar, que não podemos defini-lo numa só área do saber, característica de sua vida e obra onívora cultural, digamos que sua

conceituação de liberdade segue a coerência de sua epistemologia da complexidade, que aceita e enfrenta as incertezas, inventando e produzindo bifurcações, admitindo a desordem e a ordem no seio das contradições, interações e organizações. Assim como seria insuficiente chamar Edgar Morin de filósofo (apenas), portanto o denominamos de pensador, de igual forma teremos zelo e não situaremos seu conceito sobre a liberdade em uma única concepção filosófica. E é justamente por isso que essa é nossa opção conceitual de liberdade como fundamento desta tese, na medida em que nos possibilita ter um olhar sensível sobre os afetamentos das partes no todo e do todo nas partes, da produção e retroação da cultura, e do diálogo entre as ideias aparentemente contrárias, isto é, uma liberdade hologramática, recursiva e dialógica, uma liberdade complexa.

Quando produzimos possiblidades de ser e saber no mundo pela manifestação dos impulsos da liberdade, evidenciamos o próprio ser e saber em sua condição transformadora. O ser sendo reivindica mundos possíveis através de micro movimentos possíveis, anunciando a si mesmo enquanto condição de potência, e denunciando e recusando múltiplos cerceamentos. A liberdade complexa nos convida a um olhar sobre nós mesmos na relação com o lugar que habitamos. Somos transformados e transformamos a realidade a partir das relações que estabelecemos com o outro e com a história do lugar que habitamos, e tomar consciência desse movimento é uma abertura não somente para pensarmos o que pode a liberdade, mas o que pode a liberdade complexa na educação. A liberdade se manifesta na vida pulsante pelas memórias narradas que ecoam pelos caminhos da própria história, que, por sua vez, vão constituindo a história do lugar onde se habita, entrecruzando o presente, o passado e abrindo outras bifurcações para o futuro. A liberdade complexa é um convite a viver com cada escolha na relação com a contingência, na escolha sobre aquilo que nos acontece em meio às incertezas e os riscos do caminho. Caminhemos.

4 CAMINHOS DO REFERENCIAL TEÓRICO

> A pergunta pela educação é, por sua vez, a pergunta por nossas cegueiras: acaso podemos solucionar um problema com o mesmo pensamento que o criou? (Morin; Díaz, 2016).

Na obra *Meus demônios*, Edgar Morin (2003b) retoma o conceito grego *thémata*, ideias obsessivas que estimulam a pesquisa e o pensamento dos cientistas. "Todo ser humano tem suas *thémata*" (Morin, 2003b, p. 8). A partir deste impulso, traremos neste capítulo os fundamentos teóricos de nossa pesquisa, um desenho das bases do complexo proposto por Edgar Morin (1969, 1977, 1996a, 1999, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f, 2011b, 2015b, 2016).

Venho escrevendo (Jesus, 2015) que do século XVII em diante, com a revolução Iluminista, os nossos pensamentos, as nossas ideias, vêm sendo conduzidos pela razão. O Moderno era, portanto, uma degradação em relação ao antigo (Morin, 2011b). As características, as experiências da ação humana sofreram tentativas de serem desassociadas dos sentimentos que compõem nossa complexidade. Entretanto, grandes pensadores já vêm anunciando que essa Modernidade está em crise, sua porosidade está cada vez mais visível.

Como marcas da Modernidade, o positivismo e o cientificismo vêm "se manifestando pelo mito de domínio do universo formulado por Descartes, Buffon, Marx..., o mito do progresso, [...] e o mito da felicidade" (Morin, 2011b, p. 22). Legitimou-se, então, o reduto desse pensamento pelos moldes das ciências matemáticas e também pelo empirismo, em que dispararam os processos austeros de causa e efeito linear. Não obstante, estabeleceu-se uma forma de se raciocinar que eclipsou do processo de conhecimento todo elemento considerado perturbador para a racionalidade, como as emoções e os desejos.

Tal forma de pensar a cultura ocidental vem forjando aquilo que Morin (2007a, 2008d) denunciou com um pensamento fragmentador do ser e do saber. A representação de como o mundo se articulava, vista em destaque nas ideias organizadas por René Descartes (1596–1650), que pretendia colaborar para dar luz às trevas da Idade Média, foi uma das grandes marcas desta transição, cujas ideias foram guiadas pela racionalidade.

O homem no rumo de um período da libertação das crenças e superstições procurava fundar-se em sua própria subjetividade e organizar-se como senhor de seu caminho. As perspectivas desse período espalharam-se por diversas áreas do conhecimento, inaugurando em partes outra possibilidade de pensamento que não fosse os postulados reguladores da visão de mundo posto na Idade Média.

O Ocidente se arranjou e se desarranjou em meio ao paradigma simplificador. O projeto de dominar o ocidente, impulsionado pela ideia de que o homem é senhor de si e da natureza, formulado por Descartes, levou Edgar Morin (2007d, p. 26) a dizer que "o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro". O princípio de redução e de disjunção – que ainda repousara fortemente no século XX, sobretudo pela ciência clássica – procurou destacar a ordem e a lógica matemática, na tentativa de responder às necessidades humanas pautando-se na racionalidade e no pensamento determinante para explicar as questões da ciência, do homem e da natureza. Estes princípios são sintetizados por Morin (2011b) na sentença de que o princípio da redução, para conhecer o todo, foi preciso reduzi-lo às suas partes, e no princípio da disjunção, apresenta a proposta de separação dos conhecimentos uns dos outros.

As características e as experiências da ação humana sofreram tentativas de serem desassociadas dos sentimentos que compõem nossa complexidade. Entretanto, essa Modernidade está em crise (Morin, 2011b), que não se repousou em aspectos pontuais, ao contrário, a crise se estabeleceu profundamente nos princípios que deram sustentação à racionalidade ocidental. Trata-se, pois, de uma crise dos fundamentos (Morin, 2008e, p. 20).

> A crise começou na filosofia. Mesmo permanecendo pluralista nos seus problemas e concepções, a filosofia dos tempos modernos animada por uma dialética que remetia um ao outro a busca de um fundamento seguro para o conhecimento e o perpétuo retorno do espectro da incerteza. O acontecimento decisivo do século XIX, nessa dialética, foi a crise da ideia de fundamento. Depois que a crítica kantiana retirou do entendimento a possibilidade de atingir a 'coisa em si', Nietzsche anunciou, de outra maneira não menos radical, a inexorabilidade do niilismo; no século XX, Heidegger questionou o fundamento dos fundamentos, a natureza do ser, e sua reflexão foi consagrada à problemática de um 'fundamento sem fundo'. A filosofia contemporânea dedica-se agora menos à construção de sistemas baseados me fundamentos seguros do que à desconstrução generalizada e à radical interrogação relativizando todo o conhecimento (Morin, 2008e, p. 21).

"A crise – da sociedade, da cultura, da civilização – é feita de muitas crises, em todos os campos da existência, com imensos poderes de destruição e de criação." (Antônio, 2009, p. 16). Segundo Morin (2000a, p. 95), até o início do século XX, a ciência clássica se "fundamentou sobre quatro pilares da certeza que têm por causa e efeito dissolver a complexidade pela simplicidade: o princípio da ordem, o princípio da separação, o princípio

de redução, o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária". Edgar Morin (2000a) ainda nos diz que na realeza da ordem emana uma concepção determinista e mecânica do mundo.

> Foi a ordem, ou seja, o determinismo – tudo aquilo que escapa ao acaso, às perturbações, à previsão – que primeiro entrou em crise. A termodinâmica, com efeito, introduziu a desordem molecular no fenômeno chamado calor. Sabemos hoje que o nosso universo tem uma origem calórica, que surgiu de um fenômeno térmico inicial, de uma enorme agitação. A presenta da desordem no universo revela-se a todos os níveis, ao nível microfísico, ao nível cosmofísico, bem como ao nível histórico, humano, em que nos deveríamos ter lembrado de que a História não se reduz a processos deterministas, mas que é feita também de bifurcações, de acaso, de crises, daquilo a que Shakespeare chamava 'o barulho e o furor'. Isto não quer dizer, contudo, que a desordem tomou o lugar da ordem. Um tal universo seria também tão insensato, impossível, como aquele onde reinasse uma ordem pura (Morin, 1996b, p. 241).

No princípio da separabilidade vemos o fundamento de que é preciso decompor em elementos simples; no princípio da redução, o conhecível é mensurável, quantificável, formulável, ou seja, todo conceito se traduz por uma medida. E, no caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária, a dedução é um procedimento que tira as conclusões necessárias das premissas, e a indução, o inverso da dedução, parte dos fatos particulares para chegar aos princípios gerais, assim restringindo-se unicamente à dedução e à indução (Morin, 2000a).

> Desse modo, a lógica clássica reforçou os caracteres fundamentalmente simplificadores da ciência clássica, a qual reforçou por seus êxitos a ideia da pertinência ontológica da lógica clássica. Esta beneficia ao mesmo tempo o estatuto da verdade inerente à ciência e o estatuto imperativo próprio à norma, que, por sua vez, definido as regras de retidão dos argumentos e teorias, assegura sua verdade [...] (Morin, 2000a, p. 98-99).

As percepções paradoxais afunilam-se cada vez mais na crise de um paradigma que não sustenta a complexidade dos eventos do mundo Atual. O método a se seguir sob a tutela da certeza (dividir as partes para compreender o todo; partir do simples para se chegar ao mais complexo) desembocou no que Morin (2007a) chamou também de princípio de *disjunção*, de *redução*, cujo conjunto se constitui no que vimos em suas próprias palavras de paradigma da *simplificação*. Vemos com Morin (2008d, p. 36, grifo do autor) os fundamentos deste pensamento:

> – *idealizador* (acreditar que a realidade possa se reabsorver pela ideia, que o real é inteligível),
> – *racionalizar* (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um

> sistema, proibir qualquer transbordamento deste, ter a necessidade de justificar a existência do mundo conferindo-lhe um certificado de racionalidade),
> – *normalizar* (quer dizer, eliminar o estranho, o irredutível, o mistério).
> Eu parto também com a necessidade de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas reconheça o não-idealizável, o não-racionalizável, o que foge às regras, o enorme. *Nós precisamos de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas revele o mistério das coisas*.

Na proposta do *Método* (Descartes, 1983), ainda que situado num contexto histórico específico, Descartes defende que o universo em geral e todos os corpos materiais são como máquinas perfeitas submetidas a leis matemáticas imutáveis criadas por Deus, além dos princípios que procuraram assegurar um saber preciso pautado no princípio das certezas. Observamos que o discurso de Descartes (1983) carrega em si a noção de certeza, de um caminho a ser seguido, nos passando a necessidade de termos uma abordagem absoluta de si, do objeto e do mundo. Dessa forma, no que tange à construção do sujeito, tal pensamento delineia congelá-lo em suas potencialidades no e com o mundo, culminando no abismo entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece.

> O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção (Morin, 2007d, p. 42).

Com as inovações técnicas da produção em massa - com os ideais de Henry Ford (1863–1947) - emergidas na primeira metade do século XX, o racionalismo ganhou ainda mais força no pensamento ocidental, vigorando a exacerbação da inteligência em detrimento do sentimento e da materialidade em detrimento da espiritualidade. Essa ideia se caracterizava pela dialética de que a produção em massa alimentava o consumo em massa; e o consumo em massa alimentava a produção em massa, permanecendo o pensamento fragmentador com seu escopo dicotômico: “sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (Morin, 2007d, p. 26). Esse movimento conduziu à formatação mais robusta do mundo Moderno, isto é, em sua estrutura dicotomizada, ao separar o homem de sua própria natureza e cultura, e o homem de sua própria humanidade, estabeleceu não só um limite nos procedimentos e nos objetos de análise, mas, acima de tudo, uma forma de se raciocinar e de

se entender o mundo e a si mesmo.

O impulso em fazer o caminho ao andar é *O Método* a que se refere Edgar Morin, fio condutor que o levou a produzir a coleção de seis tomos com este título, que na multiplicidade de seus temas formam uma unidade de saberes que dialogam com diversas áreas do saber. Diz-nos Morin (2008d, p. 35): "eu não trago um método, eu parto em busca do método", ou seja, como viemos dizendo, a palavra método, em sua concepção original, significa caminhada. "Nós precisamos de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas revele o mistério das coisas" (Morin, 2008d, p. 36). Tratemos de buscar uma inter-relação de múltiplas perspectivas que aparentemente são antagônicas, que podem se fundir num *devir*, mudando assim o princípio paradigmático cartesiano; trata-se de religar, "trata-se de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade" (Morin, 2008d, p. 37).

O pensamento racional tentou conceber o sujeito de forma reducionista, ou seja, tentou ignorar os sentimentos que o circundam e são partes integrais que formam o todo. No pensamento da ciência clássica, "o sujeito é um elemento perturbador, o erro que se deve eliminar a fim de atingir o conhecimento objetivo, ou espelho, simples reflexo do universo objetivo" (Morin, 2007a, p. 40). Assevera Morin (2007a) que, expulso da ciência, o sujeito assume sua revanche na moral, na metafísica, na ideologia. Que relação com o mundo o sujeito passaria a estabelecer nesta lógica?

> Ideologicamente, ele é o suporte do humanismo, religião do homem considerado como o *sujeito* reinante ou devendo reinar sobre um mundo de objetos (a possuir, manipular, transformar). Moralmente, é a sede indispensável de toda ética. Metafisicamente, é a realidade última ou primeira que dispensa o objeto como um pálido espectro ou, no máximo, um lamentável espelho das estruturas de nosso entendimento.
> De todos estes lados, gloriosa ou vergonhosamente, implícita ou abertamente, o sujeito foi transcendentalizado. Excluído do mundo objetivo, "a subjetividade ou consciência (foi identificada) com o conceito de um transcendental que chega do Além" (Gunther). [...] Para a eliminação metafísica do objeto: o mundo objetivo se dissolve no sujeito que o pensa. Descartes é o primeiro a ter feito surgir em toda sua radicalidade esta dualidade que iria marcar o Ocidente moderno, colocando alternativamente o universo objetivo da *res extensa* aberto à ciência, e o cogito subjetivo irresistível, primeiro princípio irredutível da realidade (Morin, 2007a, p. 40-41).

Assevera Morin (2007a) que o objeto e o sujeito entregues cada um a si próprio, são conceitos insuficientes. Morin (2003b) apresentou-nos que Nietzsche sabia-o: *Os métodos chegam ao fim*. Mas se, por um lado, vemos na crítica ao pensamento simplificador que

sujeito e objeto são indissociáveis, o próprio Morin (2002a, 2007a) irá nos dizer que o modo como viemos aprendendo a pensar exclui um ou outro, "deixando-nos livres para escolher, conforme os momentos do dia, entre o sujeito metafísico e o objeto positivista" (Morin, 2007a, p. 41). René Descartes "formulou este paradigma essencial do Ocidente ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), colocando como princípio de verdade as ideias 'claras e distintas', isto é, o próprio pensamento disjuntivo" (Morin, 2007a, p. 11). Apesar disso, Edgar Morin (2000a, p. 103) sinaliza que:

> A simplificação, ainda que sempre hegemônica e triunfante, está em crise no século XX, sob o efeito de seus próprios progressos, que tomaram forma de duas revoluções científicas – a primeira inacabada; a segunda, nos seus primórdios.
> A primeira revolução científica ocorre na física a partir de 1900 e ela opera a crise da ordem, da separabilidade, da redução, da lógica.
> A segunda se manifesta pela emergência das ciências sistêmicas dos reagrupamentos das disciplinas muito diversas, em torno de um complexo de interações e/ou de um objeto que constitui um sistema e afeta na base a separabilidade e a redução.
> Os quatro pilares são desse modo sacudidos pelo surgimento da desordem, da não-separabilidade, da não-redutibilidade, da incerteza lógica.

Apesar de trazer contribuições importantes para a época, o projeto filosófico de Descartes não se resumiria a mostrar uma nova ciência contra a concepção instaurada no final da Idade Média; traria também, conforme Morin (2008e), um pensamento que delinearia uma lógica de um sujeito fragmentado da realidade, tornando então visível a dicotomia entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece.

> Conforme se valorize o objeto, valoriza-se neste impulso o determinismo. Mas se o sujeito é valorizado, então a indeterminação torna-se riqueza, fervilhar de possibilidades, liberdade! E assim, toma forma o paradigma-chave do Ocidente: o objetivo é o conhecível, o determinável, o isolável, e por consequência o manipulável. Ele detém a verdade objetiva e, neste caso, ele é *tudo* para a ciência, mas manipulável pela técnica, ele não é *nada*. O sujeito é o desconhecido, desconhecido porque indeterminado, porque espelho, porque estranho, porque totalidade. Assim, na ciência do Ocidente, o sujeito é o *tudo-nada*; nada existe sem ele, mas tudo o exclui; ele é como o sustentáculo de toda verdade, mas ao mesmo tempo ele não passa de 'ruído' erro frente ao objeto (Morin, 2007a, p. 43, grifo do autor).

As grandes verdades logradas pela Modernidade, a noção de sujeito metafísico, as metanarrativas, sistemas pautados na pura racionalidade e nas certezas estão em xeque. "A desordem é justamente o que faz surgir a incerteza no observador, e a incerteza tende a fazer com que o incerto se interrogue, ainda mais quando a ordem é um objetivo e a desordem é

tida como uma carência da subjetividade" (Morin, 2008d, p. 115). Eliminar as incertezas seria eliminar do próprio homem e da mulher sua expressão criadora e questionadora. Neste sentido, "a crise da modernidade surgiu a partir do momento em que a problematização, nascida da modernidade e que se voltava para Deus, a natureza, o exterior, se voltou, então para a própria modernidade" (Morin, 2011b, p. 23).

A Modernidade pulsa sua própria crise. O impulso do progresso social era ao mesmo tempo um projeto idealizador, que acreditava que a realidade pudesse se reabsorver pela ideia, pela racionalização – que encerra a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibindo qualquer transbordamento deste – e pela normalização, eliminando o estranho, o irredutível, o mistério (Morin, 2008d).

Não apenas ler o objeto seria a proposta a partir desses princípios, mas a visão de espaço e de tempo matematizados se juntaria à dicotomia, ao reducionismo e à fragmentação para se entender a vida, formulando-se um método. Apesar de situado num contexto histórico específico, Descartes defendia que era necessário traçar um caminho seguro para que o objetivo fosse alcançado por princípios que procuravam assegurar um saber preciso pautado no princípio das certezas (Marcondes, 2010). Nesse sentido, Marcondes (2010) esclarece que o discurso de Descartes carrega a necessidade de termos uma abordagem absoluta de si, do objeto e do mundo, visando garantir o sucesso de uma tentativa de conhecimento, da elaboração de uma teoria científica.

Mesmo que a Modernidade tenha estruturado a concepção de um sujeito fragmentado e disjunto, turbulências ocorridas no século XX indicavam um novo período a sondar o Ocidente. O desenvolvimento tecnológico, a arte em sua mais profunda expressão, entre outros movimentos, somou-se a outras grandes mudanças, anunciando que a Modernidade vinha sendo insuficiente para abarcar as necessidades nas quais o sujeito encontra-se imerso, circundado pelas imprevisibilidades. "O princípio da redução e a disjunção mostram hoje *seus* limites, na medida em que esses princípios não permitem aprender a complexidade" (Morin, 2011b, p. 23).

Dizia Morin (2008c) que somos filhos da natureza viva da terra e estrangeiros a nós próprios, e esta reflexão nos leva a abandonar a ideia que considerava o ser humano como centro do mundo, mestre e dominador da natureza.

Diferentemente do significado comum atribuído ao termo complexo, complexidade não significa aquilo que é difícil, ou o oposto ao simples. O termo complexo é composto por *três teorias* (Morin, 1996b, 2000): a cibernética, a teoria da informação e a

teoria dos sistemas. “O pensamento da complexidade se apresenta, pois, como um edifício de muitos andares” (Morin, 2000a, p. 204).

Da cibernética, Morin (1996b, 2000a) busca no engenheiro e pensador Norbert Wiener, a ideia de cadeia retroativa que rompe a causalidade linear, mostrando que os factos podem, eles próprios, ser causadores, reagindo retroativamente sobre a causa. Nesta cadeia, diz-nos Morin (1996b), vemos o aspecto regulador, que impede que desvios destruam os sistemas; e o aspecto chamando *feedback* positivo, que é potencialmente destruidor, na situação de agravamento dos extremos dos extremos de um conflito armado. “A violência de um protagonista conduz a uma reação violenta, que por sua vez, leva a uma reação ainda mais violenta” (Morin, 2000a, p. 202).

Da teoria dos sistemas, Morin (1996b, 2000a) fundamentará as bases do conceito de organização. As lições sistêmicas, irão dar conta de que o todo é mais e também menos que as somas das partes. Isso porque “existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo e que podem retroagir às partes” (Morin, 2000a, p. 202), e as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto” (Morin, 2000a, p. 202).

Da teoria da informação (Morin, 1996b, 2000a, 2008c), que veio de Shannon e de Weawer, isto é, os conceitos de informação, ruído e redundância (Morin, 1996b) aparece a ideia de uma ferramenta para o tratamento da incerteza, da surpresa, do inesperado. Extraímos do mundo do ruído algo de novo e, muitas vezes, surpreendente (Morin, 1996b), nos possibilitando conhecer, junto às nossas projeções de categorias no mundo. “O conhecimento é uma organização, não só das informações, como também dos dados cognitivos” (Morin, 2008c, p. 124). Inspirado no pensamento de Shannon, Morin (2008c, p. 125) nos diz que:

> O ruído ou *noise* é essa efervescência de fatos desprovidos de sentido, da qual bruscamente jorra informação que esclarece. Por que esclarece? Porque podemos integrá-la ao ele chamou de redundância. Redundância indica que o novo só pode inscrever-se no que já é conhecido e já organizado, senão o novo não consegue ser novo e se converte em desordem. A palavra ‘redundância’ tem, no entanto, um segundo sentido: para se ter certeza de que a informação atingirá o objetivo é preciso repeti-la, é preciso confirmá-la. Daí a necessidade de se repetir, ao telefone, a numeração da rua, o número do telefone etc.

Incorporadas à fundamentação do termo complexo, essas três teorias formam o estofo do entendimento de Edgar Morin sobre o que é complexo, que retoma a palavra em seu sentido etimológico, isto é, que deriva do latim *complexus*, que significa “o que está tecido junto” (Morin, 2003b, p. 44). Compreende o tetragrama: ordem, desordem, interação e

organização, na teia das incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios, em qualquer instância de qualquer sistema vivo (Morin, 2007a). Num primeiro olhar, coloca o paradoxo do uno e do múltiplo e, num segundo momento, é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomênico. Complexo é o pensamento que une, integra, e promove a solidariedade e a religação dos saberes (Morin, 2007a). No entanto, "a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem" (Morin, 2007a, p. 35, grifo do autor).

Temos a necessidade de reconhecer nosso enraizamento e desenraizamento na simultaneidade dentro e fora da natureza (Morin, 2007b). Este gesto se constitui no entendimento de que nosso enraizamento nos constitui como seres planetários em meio às diferenças biológicas e o nosso desenraizamento pela cultura, em que o homem e a mulher criam mecanismos de superação das dificuldades inerentes à espécie. Se na perspectiva do pensamento complexo somos concomitantemente unos e múltiplos, o *acontecimento* traz em si o cosmos e o caos no *devir*. E é neste movimento que se entrelaçam o paradigma da complexidade e a liberdade.

> A complexidade bio-antropo-social é a condição da liberdade. Quanto maiores são as complexidades biológicas, social, cultural, ideológica, quanto maior é a parte da autonomia individual, maiores são as possibilidades de liberdade. A liberdade precisa de regras e constrições exteriores (as leis sociais) e interiores (os imperativos morais). A liberdade que se propõe suprema transgride a lei, pode tornar-se criminosa e, no limite, autodestrói-se. Como no suicídio de Kirilov, no qual a possessão total de si tornou-se a destruição total de si (Morin, 1999, p. 26).

Digamos com Morin (2008d, p. 35) que "eu não trago um método, eu parto em busca do método". Se, por um lado, estou embevecido de construções históricas da *vidaconhecimento* que não me eximem de pensar a realidade a partir de conhecimentos que me constituem, por outro lado, o pensamento complexo me possibilita justamente pensar a realidade aberta ao *acontecimento* do *devir* professor e do *devir* estudante e suas relações complexas. Não se trata de uma tentativa de pureza da pesquisa, mas de estar aberto ao "erro e a ilusão que dependem da própria natureza de nosso conhecimento" (Morin, 2015b, p. 24), isto é, viver o movimento de enraizamento e desenraizamento dentro da própria pesquisa.

A teoria da complexidade é constituída por entrelaçamentos. O primeiro, vai dizer Morin (2007a, 2007d, 2008), é que somos *Homo sapiens* e também *Homo demens*. Entretanto,

continua o pensador, se dissermos simplesmente que somos *Homo sapiens*, estaremos somente nos remetendo à ideia de que somos homens e de que também somos como os primatas. As relações múltiplas, as interferências do meio, além de fatores genéticos e, mais adiante, os fatores culturais auxiliaram no processo dinâmico/simultâneo, o qual vai culminar no aparecimento do *Homo sapiens*. Contudo, "a hominização conduz a novo início. O hominídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro" (Morin, 2007a, p. 51).

> Sendo considerado que o homem não pode ser explicado somente a partir do cérebro de *sapiens*, mas que este é o resultado de um muito complexo e longo processo de hominização, somos tentados a regressar à base, isto é, aos pés do primata descido das árvores para caminhar no solo. [...] Isso já nos indica que a hominização não poderia ser concebida somente como uma evolução biológica, nem somente como uma evolução espiritual, nem somente como uma evolução sociológica, mas sim como uma morfogênese complexa e multidimensional, resultante das interferências genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais (Morin, 1975, p. 60-61).

A humanidade não nasceu uma só vez. "A humanidade tem nascimentos múltiplos, antes de sapiens, com sapiens, depois de sapiens, prometendo até, talvez, mais um novo nascimento depois de nós" (Morin, 1975, p. 59). Este princípio supõe acontecimentos aleatórios e de interações. A hominização vem fazendo um percurso complexo a milhões de anos, emergindo pelo desenvolvimento da inteligência, da técnica, da linguagem e da cultura desde o homem na condição de australantropo, com crânio de 600 cm^3, que durante um longo processo de desenvolvimento, sobretudo com a descoberta do fogo – que levou essa e outras espécies no período entre 4 milhões a 100.000 e 50.000 – vem desenvolvendo o cérebro, e acomodando-se com a postura ereta, tornando-se bípede e desenvolvendo o movimento do polegar opositor, que possibilitou um salto enquanto um ser que fabrica utensílios para a caça, tornando-se um caçado que também sabe caçar (Morin, 1975). "Não é uma espécie que evolui dos primeiros hominidas para *Homo sapiens*; é, sim, durante um período imenso em que o meio natural se modifica lentamente e em que se multiplicam indivíduos e grupos sociais de modo invariante" (Morin, 1975, p. 62).

Espécies apareceram e desapareceram ao longo da história. Um caminho de milhões de anos fora feito. A hominização não é somente o que aparece, é também o que desaparece, "é a extinção das espécies que foram triunfantes, australopiteco, *homo habilis*, Man 1470, *homo erectus*, *homo neanderthalensis*, com cada uma dessas espécies tendo talvez sido perseguida como caça, devorada pela seguinte" (Morin, 1975, p. 62). Desta forma, "a

hominização conduz a novo início. O hominídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro" (Morin, 2007d, p. 51).

Conforme Morin (1975, 2007d), houve a necessidade de ganharmos mais um *sapiens*. Entretanto, Morin (1975) nos diz que se considerarmos apenas *Homo sapiens sapiens*, ainda estaríamos sendo sistemáticos demais, ou seja, que nós falamos, que descemos das árvores, que comunicamos e simbolizamos.

> A antropologia pré-histórica mostra-nos como a hominização é uma aventura de milhões de anos, ao mesmo tempo descontínua – surgimento de novas espécies: *habilis*, *erectus*, *neanderthal*, *sapiens*, e desaparecimento das precedentes, aparecimento da linguagem e da cultura – e contínua, no sentido de que prossegue em um processo de bipedização, manualização, erguimento do corpo, cerebralização, juvenescimento (o adulto que conserva os caracteres não-especializados do embrião e os caracteres psicológicos da juventude), de complexificação social, processo durante o qual aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração (Morin, 2007d, p. 51).

Lentos são nossos passos nessa longa jornada viva/evolutiva que ocorre por cascata de acontecimentos de ordem-desordem a todo instante. Ao mesmo tempo em que as ondulações da criação se fazem pulsantes graças ao advento do *sapiens*, temos também por esta mesma via produzido barbáries. "Se, por um lado, as nossas mãos podem se estender para o progresso da ciência, economia e democracia, por outro lado, essas mesmas mãos podem oprimir o Outro, banalizando a vida" (Jesus, 2015, p. 40). Vivemos uma condição paradoxal que nos constitui como sujeitos. O próprio homem é glorificador e perturbador da emissão de suas próprias mensagens.

> Temos, entretanto, necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentado, crítico, complexo. Temos necessidade de inibir em nós o que o *demens* tem de homicida, malvado, imbecil. Temos necessidade de sabedoria, o que nos requer prudência, temperança, comedimento, desprendimento.
> Prudência sim, mas isso não significa esterilizar nossas vidas, evitar riscos a qualquer custo? Temperança sim, mas será mesmo necessário evitar a experiência da 'consumação' e do êxtase? Desprendimento sim, mas será mesmo necessário renunciar aos laços de amizade e amor?
> O mundo em que vivemos talvez seja um mundo de aparências, a espuma de realidade mais profunda que escapa ao tempo, ao espaço [...]. Mas nosso mundo da separação, da dispersão, da finitude significa também o mundo da atração, do reencontro, da exaltação. [...] Não experimentá-lo é evitar o sofrimento, mas também não haverá o gozo (Morin, 2008a, p. 8).

Destaquemos com Edgar Morin, crítico aberto das políticas europeias que culminaram em barbáries, tal como o fez no artigo *A deseuropa* (Morin, 1994), que a racionalização exacerbada vem exortando a barbárie humana instalada no seio das civilizações que se construíram na relação de dominação, exploração, humilhação e desprezo (Morin, 2007b). Christoph Wulf já havia observado essa ideia no choque da Europa com os povos autóctones da América Latina, que para se mostrarem superiores, o uso da compreensão dos espanhóis para com os povos autóctones serviu para desenvolver estratégias para subjugação, concluindo que "compreender não é, portanto, unicamente um caminho para aceitar o outro em sua 'outridade'; compreender é, frequentemente, um processo de dominar ou subjugar o outro" (Wulf, 2003, p. 201). Assim, pois, segundo Morin (2007d, p. 58), "O homem da racionalidade é também o da afetividade (*demens*) [...] O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*) [...] O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor [...] do amor, do êxtase" Neste caminho, Morin (2002b, 2007d) descreve que estamos sendo *Homo sapiens sapiensdemens*.

No segundo entrelaçamento complexo, Edgar Morin enuncia aquilo que chama de operadores da complexidade. São princípios cognitivos que buscam a construção de um conhecimento pertinente, isto é, "aquele que é capaz de contextualizar, ou seja, de reunir, de globalizar" (Morin, 1996b, p. 253), e que trazem em seu bojo as incertezas junto às certezas que unem as partes ao todo no seio das contradições, dando abertura à produção do conhecimento que admite o diálogo entre a razão e a emoção.

No princípio *sistêmico* ou *organizacional* (Morin, 2000a, 2003a, 2007a), vemos a proposta que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. "Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências" (Morin, 2003a, p. 26). Esse princípio traz a ideia de totalidade aberta, e dela, e com ela, se funda pela própria sistematização do pensamento de Edgar Morin, que transitando por diversas áreas do conhecimento construiu, agregou perspectiva e reinventou propostas sem se fechar nos saberes, até sistematizar a ideia de complexidade. Aqui, a totalidade é sempre aberta. Sendo o todo uma unidade complexa, a totalidade tanto pode ser mais quanto eventualmente ser menos que a soma das partes (Morin, 2003a). E cada parte tendo sua especificidade, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo (Petraglia, 2008). "Sendo assim, a complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: 'A totalidade é a não-verdade'." (Morin, 2007a, p. 69).

No princípio *hologramático* (Morin, 2000a, 2003a, 2007a), inspirado no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado (Morin, 2003a), esse autor coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte. Jesus (2015), ao trazer a metáfora da teia, diz que a ação individual em um fio reverbera sua vibração para o todo, sendo assim também na sociedade, pela complexidade das relações e da contingência, os acontecimentos, as interações, os acasos.

Sobre o terceiro princípio, o anel *retroativo* (Morin, 2000a, 2003a, 2007a), Morin (2003a) diz que, introduzido por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos de autorregulação e rompe com o princípio de causalidade linear, no qual a causa age sobre o efeito e vice-versa.

No princípio do anel *recursivo* (Morin, 2000a, 2003a, 2007a), Morin (2003a) diz que os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz. Esse autor nos traz como exemplo a nossa própria existência, que é produto da união biológica entre um homem e uma mulher, e ao mesmo tempo seremos produtores de outras uniões, produzindo a "sociedade nas – e através de – suas interações, mas sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos aportando-lhes a linguagem e a cultura" (Morin, 2003a, p. 27).

No quinto princípio, Morin (2000a, 2003a, 2007a) elabora o conceito de *auto-eco-organização*. Aqui, "os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso despendem energia para salvar a própria autonomia" (Morin, 2003a, p. 27). Jesus (2015) nos diz que, neste princípio, Edgar Morin procurou mostrar o quão os seres humanos são capazes de emergirem ao mesmo tempo no/com o mundo – junto com o todo – a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência. Conforme Petraglia (2008, p. 69), "para transformar-se e conhecer-se, o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que o sujeito e o objeto emergem da realidade complexa, assim como se observa na relação recíproca e inseparável: sistema *auto-eco-organizador* e ecossistema".

O princípio *dialógico* (Morin, 2000a, 2003a, 2007a), diz Edgar Morin (2003a), vem ilustrar a fórmula heracliana, isto é, a ideia de unir "dois princípios ou noções, devendo excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade" (Morin, 2003a, p. 28). A dialogia, vai dizer Morin (2003a), permite assumir racionalmente a associação de noções contrárias para conceber um mesmo fenômeno complexo, tal como os aparentemente contrários, como, por exemplo, a razão e a emoção, o real e o imaginário.

A *reintrodução* (Morin, 2000a, 2003a, 2007a), diz Morin (2003a, p. 28-29), opera "a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo".

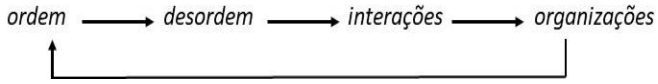
Conforme Morin (2007d, p. 84), uma "nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura". Junto aos princípios cognitivos, acertar os princípios das incertezas como o próprio movimento constitutivo do aprender e enfrentar as incertezas é condição pulsante do paradigma da complexidade. Neste intento, Edgar Morin traz mais um elemento que compõe a complexidade: o binômio ordem e desordem.

Como no pensamento grego clássico, a ideia de cosmos aparece como um universo ordenado, mas que é filho do caos, contendo em si potencialmente a ordem e a desordem indiferenciadas, que se exprimem em determinado momento (Morin, 1996b). Conforme Morin (2007b), a ordem reúne regularidade, estabilidade e engloba o determinismo clássico (leis da natureza). "Na perspectiva de um pensamento complexo, deve-se destacar que a ordem não é universal nem absoluta e que o universo comporta a desordem, sendo que a dialógica da ordem e da desordem produz a organização." (Morin, 2007b, p. 208). A noção de desordem engloba as agitações, dispersões, turbulências, irregularidades em todos os campos da natureza e da sociedade. A dialógica da ordem e da desordem produz organização (Morin, 2007b). "A desordem coopera com a geração da ordem organizacional e simultaneamente ameaça sem parar de desorganizá-la" (Morin, 2007b, p. 206).

> Os Gregos pensaram que na origem do que organizado ou racional existe a loucura. É o que defende Platão, quando diz que *Diké*, a justiça, é filha de *Übris*, o delírio. O caos é um pouco aquilo que corresponde à palavra *Physis*, isto é, o mundo onde estamos, onde as coisas nascem. O caos está continuamente presente no Cosmos ou, pouco importa, no interior do Cosmos. O universo é o caos, isto é, saem dele forças de ordem, de desordem e de organização, com a formação constante de novas estrelas, de colisões de galáxias e, na nossa Terra, o conflito de forças de barbárie e de associação (Morin, 1996b, p. 249).

Edgar Morin ainda traz o último conceito para constituir o tetragrama. Trata-se da organização no esteio da relação com a ordem e a desordem. "É no jogo das interações como ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza de elementos, corpos, objetos, fenômenos em presença ou em influência" (Morin, 2008d, p. 72), em um circuito de coprodução mútua:

Figura 13 – Tetragrama organizacional



Fonte: Morin (2008d, p. 76).

> [...] a organização é disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações e, portanto, garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. Portanto a organização: transforma, produz, liga, mantém (Morin, 1977, p. 101 *apud* Petraglia, 2008, p. 66-67).

Assim, comunicando esses conceitos numa teia complexa, onde estão em movimento as ideias do *Homo sapiens sapiensdemens,* juntamente com os sete operadores da complexidade, atrelados ao tetragrama, que constituem fundamentalmente a base do pensamento complexo, abrindo os horizontes para uma perspectiva multidimensional desta pesquisa no cotidiano escolar junto aos sujeitos num *devir* como *Homo complexus*.

A noção de *Homo sapiens sapiensdemens* carrega uma ideia de desordem, a qual foi tão negada pela Modernidade, cuja herança observamos também na educação. A abertura para a desordem é uma abertura para uma contradição que cria. As noções da dialogia, recursividade e princípio hologramático levam-me às possibilidades de tecer junto os *devires* do/as professor/as e as gentes do bairro São Benedito, de modo a materializar, nas conversações da caminhada da tese, uma noção de sujeito que ultrapasse os reducionismos e que faça soar simultaneamente.

Um primeiro movimento de noção de sujeito trazida por Edgar Morin parte da crítica do quão o sujeito vem sendo abordado, ora concebendo o homem apenas nos limites *homo faber* e *economicus,* destituídos de subjetividade, afetividade, loucura, amor e poesia (Morin, 2007d), ora considerando apenas que a verdadeira e mais completa concepção de sujeito encontra-se definida no campo filosófico da metafísica, “onde o sujeito confunde-se com a alma, com a parte divina ou, pelo menos, com o que em nós é superior, já que nele se fixam o juízo, a liberdade, a vontade moral, etc.” (Morin, 1996a, p. 45).

Um segundo movimento da noção de sujeito perpassa pelo conceito de autonomia, porém este não quer dizer liberdade absoluta. Envolve uma autonomia que depende de seu

meio ambiente (Morin, 2002a). Essa noção nos mostra o quão os sujeitos são capazes de emergir ao mesmo tempo no e com o mundo a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência. Esta capacidade o torna "auto-organizador de seu processo vital e não exclui a dependência relativa ao mundo exterior, aos grupos, à sociedade e ao ecossistema. Então a auto-organização é, na verdade, auto-eco-organização, porque a transformação extrapola o seu ser" (Petraglia, 2008, p. 71). Tal conceito tem uma composição importante na discussão sobre liberdade proposta por Edgar Morin. As escolhas dos sujeitos, diz esse autor (Morin, 1999), não são em si mesmas, não se resolvem apenas no âmbito do "Eu". Todavia, também não são apenas abafadas pela estrutura social. São, pois, uma autonomia e uma dependência extremamente complexas (Morin, 1996a, 1999).

Um terceiro movimento de noção de sujeito no pensamento complexo perpassa pela noção de indivíduo. Esclarece-nos Morin (2002a) que a noção de indivíduo não é absolutamente fixa e estável, pois que a própria história nos mostra que houve duas tendências contrárias no pensamento biológico. "Para uma delas, a única realidade é o indivíduo, porque, fisicamente, vemos apenas indivíduos, nunca a espécie; para a outra, a única realidade é a espécie, já que os indivíduos não passam de amostras efêmeras" (Morin, 2002a, p. 119). Aqui, o indivíduo e a espécie não estão um em detrimento do outro. Podemos "aplicar o mesmo raciocínio à relação entre indivíduo/sociedade" (Morin, 2002a, p. 119). Existe uma relação triádica na teia *indivíduo/sociedade/espécie* (Morin, 2007d). Sendo assim, "não se pode tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo desse circuito; tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie" (Morin, 2007d, p. 54). E complementa dizendo que a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem, pois "todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana" (Morin, 2007d, p. 55).

Ao mesmo tempo em que, de um ponto de vista, se é tudo, a partir do Outro não se é nada, se ofusca. De produtor, converte-se em produto; de causa, em efeito, e vice-versa (Morin, 1996a). Autonomia e dependência constituem o indivíduo. Doravante, não tornar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo da relação triádica (Morin, 2007d). Tampouco se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie, uma vez que "cada um desses termos (relação triádica) é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade" (Morin, 2007d, p. 54). Complementa Morin (2002a) que toda organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva, pois que um ser vivo, seja ele

dotado ou não de um sistema neurocerebral, retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva intrínseca de sua prática de ser vivo. Neste sentido, a dimensão cognitiva é indispensável à vida (Morin, 2002a). Essa dimensão cognitiva, conforme Morin (2002a), é computacional, nomeando-a de *cômputo*. "O cômputo é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, defesa etc." (Morin, 2002a, p. 120).

A noção de sujeito também perpassa pelo egocentrismo. Um quarto movimento a que podemos chamar de posicionar-se no centro de seu mundo. Uma ocupação no espaço que se torna o centro de seu mundo (Morin, 2002a); o "Eu" em evidência. Este "Eu" "é o pronome que qualquer um pode dizer, mas ninguém pode dizê-lo em meu lugar" (Morin, 2002a, p. 120). Esse pensamento considera o antagonismo vital que está no homem. Considera a figura egocêntrica representada pelo "Eu" (subjetivo) e o "eu" (sujeito objetivado), possibilitando estabelecer a um só tempo a diferença entre eles pelo princípio: "Eu [*je*] sou eu [*moi*]", numa identidade indissociável (Morin, 2002a). Na lógica do pensamento que reúne o contexto ao global, o sujeito e o objeto são indissociáveis na relação.

O pensamento complexo nos convida a uma redefinição do sujeito concebido como o que se limita à contingência e se dilui no social, para um sujeito que se situa no mundo com seus sentidos. A construção de relações intersubjetivas (relação sujeito-sujeito) pautadas na noção de outras formas de ser no mundo e não da verticalidade e da coação. Essa percepção idealista das potencialidades do sujeito nos possibilita tecer uma crítica à herança atávica cartesiana sem perdermos a capacidade de sonhar para além dos valores capitalistas, que também vêm sendo aquinhoados pelo paradigma fragmentador.

> Se perguntássemos à Lua por que ela se move, ela responderia sem dúvida que se move porque tomou essa decisão. E isso nos faz sorrir. Mas deveríamos igualmente sorrir da ideia segundo a qual o homem é livre, porque o determinismo não tem nenhuma razão para se deter na fronteira do cérebro. O determinismo é a concepção clássica da ciência (Prigogine, 2002, p. 20).

Digamos com Morin (1977) que precisamos considerar a cultura como um sistema que faz comunicar em forma dialética, uma experiência existencial e um saber constituído, se diferenciando não apenas pela amplitude de seu campo particular no que diz respeito à relação homem-sociedade-mundo, mas também pelo seu código, pela infinita diversidade dos modelos e pelas formas de distribuição de comunicação entre o real e o imaginário, o mítico e o prático.

> Tratar-se-ia de um sistema indissociável em que o saber, estoque cultural, seria registrado e codificado, assimilável apenas pelos detentores do código, os membros de uma dada cultura (linguagem e sistema de signos e símbolos extralinguísticos); o saber seria, ao mesmo tempo, constitutivamente ligado a padrões-modelos que permitem organizar, canalizar as relações existenciais, práticas e/ou imaginárias. Assim, a relação com a experiência é bivectorizada: de uma parte, o sistema cultural extrai da existência a experiência que permite assimilar e eventualmente estocar; de outra parte, fornece à existência os quadros e estruturas que assegurarão, dissociando ou misturando a prática e o imaginário, a fruição, o êxtase (Morin, 1977, p. 77-78).

A concepção de *sistema cultural* (Morin, 1977) nos possibilita tecer com o bairro e a cidade expressões de uma singularidade histórica, cultural e geográfica, que "pode ser lida e inquirida em seus palimpsestos, rastros e práticas sociais disponíveis e abundantes em cada cidade" (Miranda; Blanch, 2013, p. 65). Neste fundamento, concebemos a relação homem-sociedade-mundo na qual o *devir* professor e suas memórias narrativas exprimem modos de liberdades no mundo a partir da relação com o bairro que habita.

> Já declinamos da alternativa determinismo/acaso, pois o sistema auto-organizador tem necessidade de indeterminação e de acaso para sua autodeterminação. Do mesmo modo evitamos a disjunção e a anulação do sujeito e do objeto já que partimos do conceito de sistema aberto, que até em seu caráter mais elementar implica a presença consubstancial do meio ambiente, isto, na interdependência sistema/ecossistema (Morin, 2007a, p. 43).

Não se trata de pensarmos como cada sujeito professor/a vivencia a liberdade, mas experienciarmos no cotidiano do bairro na relação com a cidade, que "a liberdade está em relação dialógica com as ideias: nós as possuímos e ao mesmo tempo elas nos possuem" (Morin, 1999, p. 22). Estamos mergulhados na sociedade e na cultura e estas mergulhadas em nós; mas também estamos mergulhados nas ideias. Digamos com Morin (1999) que as próprias ideias criam força e poder, atingindo uma condição fora do sujeito em que elas mesmas retroagem sobre o ser de maneira a um nutrir o outro.

Se a liberdade entre os sujeitos é expressa pela linguagem, estas formas se manifestam no e com o mundo, onde "o pensamento, a partir de certo patamar de complexidade, é inseparável da linguagem" (Morin, 2008e, p. 133). O homem é constituído de linguagem e a linguagem é tão necessária à sua constituição que a linguagem faz o homem (Morin, 2008e). Para Morin (2007b), a linguagem comporta a expressão de dois estados de espírito dos sujeitos, a prosa e a poesia, que são contraditórios e complementares. A prosa

denota, precisa, define, está ligada à atividade racional. A poesia emerge a emoção, afetividade, relação imaginária, alegria, fascínio.

Existe um elo entre os fundamentos da complexidade, a noção de sujeito, o conceito de sistema cultural e a ideia de liberdade em Edgar Morin. Enquanto a cultura nos permite aprender a conhecer, ela também "é o que impede de aprender e de conhecer fora dos seus limites imperativos e normas, havendo, então, o antagonismo entre o espírito autônomo e sua cultura" (Morin, 2007b, p. 36). "O sujeito pode, eventualmente, dispor de liberdade e exercer liberdades. Mas existe toda uma parte do sujeito que não é apenas dependente, mas submissa. E, de resto, não sabemos realmente quando somos livres." (Morin, 2002a, p. 126).

A liberdade está entrelaçada à complexidade da vida. A existência em sociedade deu ao ser humano um grau considerável de autonomia, ao mesmo tempo em que estamos submetidos a ela através da cultura (Morin, 1999). Thomas (1999) já havia dito que o conteúdo da palavra liberdade muda em razão das épocas e da idade de cada um, levando tal reflexão ao ápice pelo furor da pergunta: "somos dignos de ser livres?" (Thomas, 1999, p. 73). *Devires* diferentes vão se constituindo em cada experiência (Morin, 2008d). Que liberdades? Que relações? Que sujeitos? Que desafios complexos trazem a liberdade dos sujeitos na relação com o lugar que habitam? Caminhemos.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

> A palavra recebida faz um vazio vivo e, por isso, criador, fecundo.
> (Larrosa, 2004).

Ao compor esta pesquisa pelos fios de uma escrita de *vidaconhecimento*, religo-a com a matriz epistemológica e ontológica da complexidade no esforço de produzir uma escrita e escuta com os labirintos da investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008).

O movimento da ciência clássica de separar o sujeito do objeto não somente conduziu a uma estrutura dicotomizada de se pensar a vida e o conhecimento, como também estabeleceu a pesquisa descritiva como aquela que, por racionalizar, dividir as partes para compreender o todo, pensou ser a forma mais segura de dizer sobre a realidade.

> Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 19).

Outrossim, como viemos descrevendo nos *Caminhos do Referencial Teórico*, as grandes verdades logradas pela Modernidade, a noção de sujeito metafísico, as metanarrativas, os sistemas pautados na pura racionalidade e nas certezas, estão em xeque. Se o labirinto consegue ser uma metáfora para a condição humana, igualmente nos inclina a pensá-lo como metáfora para os caminhos da investigação.

Tentar aceitar as incertezas do labirinto na investigação com os sujeitos sem me perder durante o caminho é um desafio posto pelo próprio modo fragmentado de pensar o que me é constitutivo, e que venho aprendendo a enfrentar com os postulados do pensamento complexo. As marcas da Modernidade possuem raízes profundas na constituição do meu ser e saber, e a atenção e a escuta sensível do cotidiano escolar, que me colocam com os sujeitos e suas narrativas na pesquisa, serão o passo primeiro para eu enfrentar tais desafios de escapar das prescrições (Goodson, 2019).

A natureza da proposta desta pesquisa é da epistemologia da complexidade, isto é, não se apresenta um caráter julgatório do objeto para se chegar a uma verdade, mas dialoga com o *ser* e o *saber* – elementos inseparáveis que possuem estruturas emergentes e complexas – do observador-observado em *locus* através de metapontos de vista provisórios (Morin, 2007a). Somando a esta, trago a investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) como metodologia da pesquisa, na qual as histórias dos sujeitos aparecem como uma possibilidade

de repensar o próprio movimento da vida, das verdades e dos silenciamentos construídos em seus caminhos.

A investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) propõe tornar visível o sujeito a ele mesmo. Uma leitura e escuta do próprio *devir* a partir das memórias narradas. A narrativa compreende um movimento de provocar mudanças na compreensão que o sujeito tem de si mesmo e do Outro. Teorizar a própria experiência e experienciar a teoria. Escrever, mergulhar em suas memórias de *vidaconhecimento* e narrá-las é um posicionamento crítico diante das marcas Modernas no mundo e em mim.

> Através da leitura das histórias, os indivíduos experimentam, simultaneamente, o distanciamento afectivo necessário à avaliação das situações e decisões descritas e a proximidade resultante da identificação com o enredo e os intervenientes. É neste processo de identificação que reside uma parte das suas potencialidades educativas ao nível das atitudes. As histórias proporcionam imagens, mitos e metáforas moralmente ressonantes que contribuem para o nosso desenvolvimento como seres humanos (Reis, 2008, p. 3).

Reis (2008) percebeu que o papel da narrativa como meio de conhecimento é valorizado há muito tempo por diversas disciplinas, ganhando um caráter também metodológico de pesquisa. E com Connelly e Clandinin (2008, p. 11) vemos que "*la razón principal para el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual ya e socialmente, vivimos vidas relatadas*". Portanto, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.

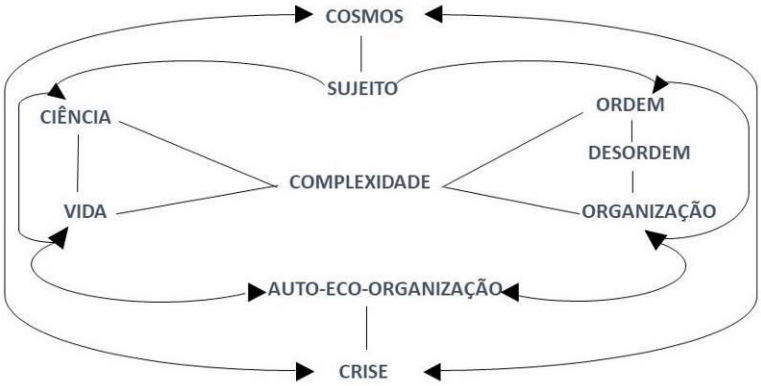
> *Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida. Las narrativas de vida son el contexto em el que se da sentido a las situaciones escolares. [...] La narrativa está situada em una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada em la experiência vivida y em las cualidades de la vida y de la educación*. (Connelly; Clandinin, 2008, p. 16).

O movimento de narrar os acontecimentos do cotidiano escolar é também um movimento de narrar e refletir sobre mim mesmo. A narrativa enquanto exercício de minha historicidade é o meu ser sendo na relação com os sujeitos da pesquisa; uma necessidade de liberdade; uma forma de recusar os modos de pesquisa da ciência clássica e do pensamento das puras certezas, do pensamento *disjunto* (Morin, 2007a).

> A única coisa possível do ponto de vista da complexidade, e que se revela muito importante, é ter metapontos de vista sobre nossa sociedade, exatamente como num campo de concentração onde poderíamos edificar mirantes que nos permitam olhar melhor nossa sociedade e nosso meio ambiente externo. Não podemos jamais atingir o metassistema, ou seja, o sistema superior que seria meta-humano e metassocial. [...] Nenhum sistema é capaz de se autoexplicar totalmente nem de autodemonstrar totalmente (Morin, 2007a, p. 76).

De acordo com Morin (2007a), qualquer sistema de pensamento é aberto, e somente teremos um metaponto de vista quando o observador-conceptor se integrar na observação e na concepção. Nesta lógica, há uma necessidade de enfrentarmos e substituirmos um pensamento que isola por um pensamento que integra e liberta (Petraglia, 2008).

Figura 14 – A complexidade do ser e do saber



Fonte: Petraglia (2008, p. 104)

Investigamos o cotidiano com determinadas lentes teóricas e experiências que se projetam no mundo. Todavia, “se todo ponto de vista é a vista de um ponto, infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 29-30). Não se abandona um método nesta epistemologia, porém, aqui reafirmamos, a palavra método soa no sentido de fazer o caminho durante a pesquisa (Morin, 2005). Isso significa que não é um procedimento desprovido de orientação e critério científico, mas trata-se do desafio em ir de encontro com a perspectiva do método cartesiano, isto é, um caminho definido, prévio, seguro, com pouca disposição de ser afetado pela linguagem poética. “O tecido de nossa existência é feito de prosa e de poesia, por isso precisamos costurar os diversos fios dessa trama, que impõe ao pensamento a religação” (Petraglia, 2012, p. 104). Trata-se de uma mudança de perspectiva de um mundo que “vive” e

“vê” o real de forma fragmentada, dissociando as partes do todo como se fossem elementos independentes (Lima, 2001).

> Se a noção de conhecimento diversifica-se e multiplica-se quando a consideramos, podemos legitimamente supor que comporta diversidade e multiplicidade. Desde então, o conhecimento não seria mais passível de redução a uma única noção, como informação, ou percepção, ou descrição, ou ideia, ou teoria; deve-se antes concebê-la com vários modos ou níveis, aos quais corresponde cada um desses termos (Morin, 2008e, p. 18).

A Atualidade é caracterizada pela simultaneidade dos tempos, das incertezas, as outras lógicas de vivermos as relações do *espaçotempo* do cotidiano onde coexistem as certezas e incertezas, e neste intento, as grandes narrativas e as grandes verdades acabadas que nos legaram vêm sendo questionadas, ou mesmo, “perdendo não apenas escopo e aspiração, mas também nossa fé subjacente em sua capacidade geral de guiar e moldar nosso destino” (Goodson, 2019, p. 121).

Se a desordem é o que justamente faz surgir a incerteza no pesquisador, e a incerteza tende a fazer com que o incerto se interrogue (Morin, 2008d), pesquisar com os sujeitos e tecer a pesquisa com suas narrativas é uma condição perene de comungar da complexidade criadora do cotidiano, e fazer emergir a liberdade pelas narrativas que não eliminam incertezas, ao contrário, trazem a vida pulsante para dentro da escrita.

No esteio de um pensamento que questiona as grandes verdades da ciência clássica, a narrativa reflete um pensamento de *mudança na escala da crença e da aspiração humana* (Goodson, 2019). Digamos com Goodson (2019, p. 121) que “do vórtice deixado depois do colapso das grandes narrativas, vemos surgir outro tipo de narrativa, infinitamente menor em escopo e frequentemente individualizada – história de vida pessoal”.

Com a narrativa eu encontro caminhos. Com a narrativa posso tecer fios de minhas memórias com as memórias dos sujeitos da pesquisa, e inevitavelmente serei convidado a pensar sobre mim mesmo, ao pensar as protuberâncias históricas que acompanham os discursos e formam as imagens do cotidiano escolar. Com a narrativa, desnovelo-me com as itinerâncias com e pelo pensamento complexo.

A narrativa está sempre presente como a vida (Barthes, 2001). Ao desnovelar esses enredos que questionam as fragmentações do ser e saber que anuncia outras possibilidades mais perenes de liberdade para me situar no mundo, redescubro vivências que se esconderam nos escaninhos de minh’alma, me oportunizando pô-las no movimento da pesquisa em educação. “A utilização da pesquisa narrativa no contexto educacional está

associada a uma dimensão flexível de pesquisa extrapolando os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna" (Souza; Meireles, 2018, p. 22). A narrativa me faz construir sentidos pelas histórias do dia a dia e criar um *espaçotempo* de sentido, caminhos de e na memória, atenção ao mundo, conexões com uma escrita que dão sentido a mim e a quem me dedico entregar alguma parte de mim com outras vozes narradas nas escrituras.

Digamos com Larrosa (2004, p. 41) que assim como a voz, a escritura é um "abrir sulcos na terra (a palavra 'verso' significa 'sulco' em latim e, como se sabe, a palavra 'página' deriva desse 'pagus' que se refere ao campo e do qual também vem 'paisagem'), a oralidade é como abrir sulcos no ar". A escola na qual atualmente estou coordenador pedagógico compartilha do mesmo muro com outra escola pública do bairro. Uma escola municipal e outra estadual em um mesmo terreno, cujas sonoridades das crianças saltam os muros de um lado para o outro se encontrando para além das zonas fronteiriças que demarcam o espaço das instituições escolares no bairro São Benedito. Se entrelaçam as falas das crianças cujo tempo é o presente (Abramowicz, 2011) como uma musicalidade das vozes que se fazem ouvidas na hora do recreio, cuja curiosidade do que está acontecendo de cada lado, em cada escola, cria o imaginário das imagens daquilo que um dia se foi e por onde passou (uma escola pequena com crianças da educação infantil), e as possibilidades de para onde vou (uma escola maior, com crianças maiores do ensino fundamental); um imaginário em *devir*, que comporta a memória de várias idades dentro de uma idade. Do "lado do muro da Prefeitura" pululam os imaginários das crianças pequenas da educação infantil sobre o futuro que lhes reserva do outro lado; "do lado do muro do Estado", as crianças maiores ressoam no pátio suas nostalgias nos horários de recreio, eclodindo em altos tons, as narrativas como *sulcos no ar*, que regozijam de onde vieram, e hora lamentam ter crescido, e que era bom ser pequeno.

Araújo e Santos (2007) buscaram em Halbwachs a ideia de que a memória individual não pode ser distanciada das memórias coletivas, e que ela, a memória, é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo. Neste sentido,

> [...] ainda que o indivíduo pense que sua memória seja estritamente pessoal, uma vez que ela pode resgatar acontecimentos nos quais só ele esteve envolvido ou fatos e objetos que só ele presenciou e viu, ela é coletiva, pois o indivíduo ainda que esteja só é o resultado das interações sociais (Araújo; Santos, 2007, p. 97).

O que as memórias narradas podem dizer sobre a liberdade dos sujeitos que se dão na relação?

Com a investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) pretendemos problematizar com os sujeitos como eles se veem a partir de sua relação com o bairro e outros espaços da cidade na dinâmica *dialógica, hologramática* e *recursiva* entre o presente e o passado da formação da cidade de Juiz de Fora/MG, suas imagens sobre os sujeitos imigrantes, sobre os espaços e sobre a liberdade através das sutis memórias provocadas, e tecer conversações com os sujeitos professores e outras gentes do bairro São Benedito sobre como experienciam esse movimento. Trata-se, como disseram Lima, Geraldi e Geraldi (2015), de uma pesquisa compromissada com o vivido, que se ocupa essencialmente da "compreensão das experiências da vida humana, e não com as explicações acerca da natureza ou da realidade 'em si', como se fossem campos existenciais objetivos, isto é, independentes das ações dos sujeitos" (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 29).

> É na experiência com a cidade que guardamos – em cada um de nós – os símbolos e emblemas que vão forjando, com a passagem do tempo, nossos sentidos de pertencimento e identidade. Mas é também no espaço da cidade que vão se dando os lapsos, perdas, esquecimentos e os silenciamentos (Miranda; Siman, 2013, p. 15).

Se colocar na relação com os sujeitos da pesquisa é não somente um gesto de resistência às pesquisas clássicas, mas é, para mim, igualmente fazer-se deixar ser olhado pelos sujeitos e pelo espaço, onde meu corpo passa a se relacionar com o lugar e suas práticas, com e pelo movimento de interação que compõe o pressuposto de uma investigação narrativa.

Se temos dito com Morin (2008d) que a experiência é de onde se volta transformado, um movimento em que o retorno ao começo é justamente o que me afasta do começo, digo, a partir desse pensamento moriniano, que por essa via vou me afeiçoando à educação e tomando consciência da minha história com e na educação. Desta forma, "o saber da experiência articula-se, numa relação dialética entre o conhecimento e a vida humana" (Souza; Meireles, 2018, p. 23). E complementamos, com Connelly e Clandinin (2015, p. 48), que a "experiência é o que estudamos, estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela". A investigação narrativa é uma forma de entendermos a experiência, pois somos seres que qualificamos a experiência por vivermos vidas relatadas (Connelly; Clandinin, 2015).

Trago, para compor os escritos de *vidaconhecimento* desta tese, a proposta de narrativa de *notas de campo como textos de campo* (Connelly; Clandinin, 2015); esses "pedacinhos de nada que preenchem nossos dias. Essas anotações diárias cheias de detalhes e

momentos de nossas vidas de pesquisa são o texto sem o qual não podemos contar histórias de nossas histórias de experiências" (Connelly; Clandinin, 2015, p. 147). A condição das notas de campo para mim são feituras de relatos dos acontecimentos, e também um exercício de atenção e elaboração, mesmo que em algum grau eu acabe traindo-as pela minha percepção seletiva. "[...] Nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo (Galvão, 2005, p. 330). Pode-se dizer que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos (Carter, 1993 *apud* Galvão, 2005, p. 328).

Trago, nesses manuscritos, o ir e vir de conceitos de Edgar Morin que me possibilite refletir sobre mim mesmo e problematizar a realidade com e pelas histórias dos sujeitos a partir da inspiração no procedimento da Roda de Conversa (Moura; Lima, 2014). No âmbito da investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008), a Roda de Conversa é "uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão" (Moura; Lima, 2014, p. 25). Como em conversas informais em diversas situações, acompanhada muitas vezes de bons quitutes, a Roda de Conversa conforme sinalizada por Moura e Lima (2014), requer um ambiente propício para o diálogo. Moura e Lima (2014) identificaram em suas pesquisas em docência no ensino superior a potência e, ao mesmo tempo, certo constrangimento inicial de narramos nossas histórias, de darmos opinião e de produzirmos reflexões em uma Roda de Conversa. "É um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala." (Moura; Lima, 2014). Em última análise, conforme Moura e Lima (2014, p. 28), "as Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo".

Pelo impulso da perspectiva das Rodas de Conversas nomeamos e articulamos nossos encontros com os sujeitos da pesquisa em uma perspectiva que denominamos de *Mosaico de Conversações*, tanto para o movimento de encontros on-line com os sujeitos do Grupo 1, de forma coletiva, quanto para o movimento dos encontros presenciais, com os sujeitos do Grupo 2, feito no diálogo apenas com os sujeitos anciãos e anciãs, um por vez.

A ideia de *Mosaico de Conversações* não se limita em uma simples substituição da nomenclatura da Roda de Conversa. Para mim, este movimento de diálogo com os sujeitos da pesquisa carrega, na pesquisa complexa, a ideia daquilo que Morin (2007d) chamou de *unitas multiplex, unidade e diversidade humana*. Há, pois, uma unidade na diversidade e uma diversidade na unidade humana, e no processo de pensarmos a liberdade, as memórias vão se compondo em sua individualidade e coletividade (Halbwachs, 1990), forjando as histórias do bairro transmutadas em cada sujeito, tal como os sujeitos em suas emergências significassem as partes que compõe o todo do bairro, podendo a soma dos moradores de um bairro ser mais ou menos do que a sua totalidade. Trata-se, pelos Mosaicos de Conversações, de metaforizar o princípio hologramático, ao passo de materializar nesses encontros o exercício de acolher memórias para dar a ler as narrativas enquanto *acontecimentos* (Morin, 2008d) que fazem parte da história do bairro e de como o bairro forja as narrativas. Entendo que olhar com atenção para o tempo presente do bairro São Benedito e buscar memórias na largura do tempo passado é um exercício de perceber a transformação na relação com os espaços que habitamos, de modo que os sujeitos, através da narrativa, possam pensar sobre si mesmos e construir modos de liberdades, que se constituem na relação e na sua atuação sobre o bairro, assim como o bairro na atuação sobre eles. Conceber a unidade e a diversidade humana é um exercício de arquitetarmos os atravessamentos do *devir* dos sujeitos da pesquisa. “É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.” (Morin, 2007d, p. 55).

> Devemos dizer que se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazermos, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. [...] Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência (Connelly; Clandinin, 2008, p. 48).

Conforme anunciamos na introdução, ao buscar responder à questão da pesquisa: “O que pode a potência da liberdade do ser e saber do/as professor/as?” e a partir dela colocar em movimento os caminhos desses manuscritos pela construção e busca do objetivo: “tecer narrativas da liberdade do professor e das professoras como anúncios de linguagens que possibilitem outras formas de habitar a educação”; elegemos dois grupos de sujeitos para compor pesquisa, cujas narrativas se complementam no movimento da pergunta e do objetivo amolgando nossos interesses.

O Grupo 1 foi constituído por um professor e três professoras em exercício, o que nos levou à utilização, como já ressaltamos em outro momento, ainda na introdução, em nota de rodapé, do termo professor/as. Trata-se de um docente de cada escola pública do bairro São Benedito, sendo que uma dessas professoras atuou em todas as escolas do bairro. Esses encontros se deram através dos Mosaicos de Conversações Virtuais devido à contingência causada pelo pico de contágio do coronavírus. Assim sendo, utilizamos a ferramenta tecnológica *Google Meet*, que possibilita chamada de vídeo com diversos sujeitos simultaneamente. Neste movimento, a ideia de mosaico também se materializa pela estética da imagem da chamada de vídeo, na qual emissor e transmissor podem observar e ser também observados pela tela do celular ou computador. Aqui, a ideia do princípio hologramático, em que o todo está contido nas partes e as partes estão contidas no todo (Morin, 2003a), se mostrou pela imagem da tela.

O Grupo 2 foi formado por cinco moradores mais antigos do bairro, que chegaram ao território quando as primeiras casas estavam sendo construídas, ou que ali sempre fincaram moradia, desde as primeiras residências, no lugar conhecido pela toponímia de Arado. Esses encontros se deram pelas conversações cotidianas em minhas andanças pelo bairro São Benedito. A cada encontro com um, este indicava uma conversa com um outro/a, como uma necessidade de se colocar à vista mais elementos sobre as memórias do bairro. Aqui, a ideia do princípio hologramático se mostrou na composição entre o sujeito e a paisagem.

Se o meu interesse perpassa fundamentalmente por narrar modos de liberdade a partir das narrativas dos sujeitos do Grupo 1, pelo impulso do pensamento complexo, este se mostrou mais potente através das relações estabelecidas na vida cotidiana com as narrativas dos sujeitos do Grupo 2, compondo, em diversos níveis, um grande mosaico de *vidaconhecimento* de tempos, espaços, culturas e conhecimentos que se tecem juntos, possibilitando dobrar-se sobre si mesmos pelos indícios do sistema cultural (Morin, 1977) do bairro em que habitam. Gerações diferentes se intercambiam, se retroalimentam, aprendem e deixam um pouco de si no outro pelas memórias e narrativas.

Se com os sujeitos do Grupo 1, isto é, professor/as, vi que seus percursos de escolarização se deram no bairro desde a educação infantil até o ensino médio, transitando entre os limites geográficos de três quarteirões, e, mais tarde, depois de Licenciados, retornarem para o bairro para lecionar na escola que estudaram, compondo a seus modos o currículo oculto da escola que atuam, com os sujeitos do Grupo 2, os moradores mais antigos, as memórias e narrativas nos convidam ao encontro simbólico, à racionalidade aberta, às histórias de microrresistências cotidianas que o currículo escolar oculta ou, interessadamente,

não narra, uma vez que o currículo escolar é soberanamente prescritivo e irrisoriamente narrativo. O intercâmbio das narrativas entre os dois Grupos dos sujeitos da pesquisa são, pois, possibilidades que nos dão a pensar modos de liberdade do ser e saber na educação. Ambos os Grupos de sujeitos são *crias* do bairro e também *criam* o bairro. São, pois, cria/s[42] do bairro.

Dessa forma, convidei os sujeitos da pesquisa através dos *Termos de consentimento livre e esclarecimento* (Apêndice A), os quais fazem parte do Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora, de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS[43].

Entendo que o exercício de uma pesquisa que caminha com os sujeitos que dela participam perpassa pela própria forma de pensarmos a complexidade da memória enquanto um elemento que nos possibilita reposicionar-se no mundo a partir de novas experiências de cada presente. Se dissemos que ao longo dos mosaicos de conversações ecoava o impulso de pesquisa à qual se refere Edgar Morin ao dizer que não traz um método, mas parte em busca do método (Morin, 2008d), não nos esqueçamos e digamos com Morin (2020b, p. 16) "que o método pretende apreender a complexidade, não a completude, pois estamos condenados à incompletude".

Nesse ínterim, esses manuscritos estão atravessados pelas imagens, e as imagens estão atravessadas pelos escritos narrativos enquanto processos que compõem a metodologia. Compus neste trabalho dois movimentos de imagens. As imagens dos espaços da cidade, as quais conservei a originalidade, e as imagens dos sujeitos, que foram modificadas para preservar a identidade dos participantes, através do programa editor de imagens Fotor (2023).

Compreendo que o uso de imagens nesta tese potencializa o nosso olhar sobre e com o cotidiano, nos ajudando a compor os manuscritos de maneira que esteja sempre associada à narrativa (Manguel, 2001 *apud* Alves; Oliveira, 2004). Desta forma, digo com Alves e Oliveira (2004, p. 19) que muitas vezes o potencial expressivo das imagens seja mais "rico e polissêmico que o dos textos escritos, auxiliam-nos na tarefa de compreender e de

---

[42] Utilizaremos o termo "cria/s" considerando o princípio recursivo, que nos diz que os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz (Morin, 2003a). Trata-se de consideramos o termo "cria/s" pela dupla via de que os sujeitos do bairro se consideram criados pelo bairro onde residem desde a infância, e que também carrega a ideia de que a sua própria expressão de ser no mundo constitui o bairro, forja a história do bairro São Benedito/JF. Diversas vezes nos Mosaicos de Conversações com os dois Grupos dos sujeitos da pesquisa anunciava-se o termo: "sou cria daqui".

[43] Número do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): 4.426.181.

explicar melhor a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar". Trata-se de uma relação com o simbólico que aguça o imaginário do leitor, por sensações com o acontecimento do tempo e do espaço em que se deu a experiência, ficando a cargo, talvez, das sinalizações da narrativa que se comporão com as imagens, fazer emergir os sons, os cheiros, os silêncios, as alegrias e angústias das entrelinhas e entreolhares dos mosaicos de conversações virtuais e presenciais. "As fotografias contam histórias, revelam o ambiente, falam sobre as pessoas. Funcionam como artifícios para fixar a memória, evitar o esquecimento, garantir um lugar na posteridade. Emolduram o tempo. Organizam experiências. Acusam a passagem vertiginosa da vida" (Mignot, 2001, p. 73). Trata-se de um exercício de compor hologramaticamente a tese com a escrita narrativa. Conforme Sousanis (2017), se o verbal marcha em certa dose linear, o visual apresenta-se na simultaneidade, no disperso e no relacional. Trago, pois, as narrativas e as imagens para versar com a prosa e a poesia na sala de aula, no cotidiano escolar, o vivido que emana da narrativa.

Caminhos de tessitura de conhecimento que religam o ser e o saber como premissa epistemológica pelos labirintos da pesquisa e da condição humana: Epistemologia da complexidade. Metodologia investigação narrativa. Notas de Campo. *Mosaico de Conversações.* Caminhada com imagens e escrituras. Problematização de narrativas. Caminhos de tessitura de conhecimento que religa o ser e o saber.

Apoiado em Connelly e Clandinin (2008), entendo que a narrativa é inerente à ação humana, atribuindo grande valor ao contexto em que se conta a narrativa, às razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina. Coser instantes juntos. Quem fala e quem escuta na relação de afetamentos pela égide de caminhos metodológicos possíveis.

5.1 MOSAICOS DE CONVERSAÇÕES: ARRANJOS PARA UMA CAMINHADA COMPLEXA PELA CIDADE

Ao longo destes manuscritos, vim desenvolvendo cada um dos fios que irei usar para operar: os princípios cognitivos da complexidade (Morin, 2003a, 2007a), o sistema cultural (Morin, 1977), a liberdade (Morin, 1999), e apresento, mais adiante, no capítulo 7, uma construção aprofundada do conceito de racionalidade aberta (Morin, 2008d, 2020a) e seu entrelaçamento com as ideias de memória às quais venho me afeiçoando.

Caminhando um pouco pela superfície do conceito de racionalidade aberta (Morin, 2008d, 2020a), percebemos que racionalidade e mitologia dialogam na teoria da

complexidade, oferecendo dialogicamente uma forma outra de olharmos e habitarmos o mundo. Tais sinais me levaram a perceber que nos caminhos do mito grego da criação, ainda que entrecortado por histórias não ditas dos deuses e deusas que encontramos ao longo do caminho mitológico, vi como o pensamento complexo é imbricado de mitos. Neste ínterim, tal percurso me fez chegar a quatro categorias, que, para mim, orbitam e são incontornáveis na composição do conceito central de nossa tese, isto é, a liberdade. Trata-se das categorias: tempo, espaço, cultura e conhecimento. A partir destas categorias, desenvolvi as temáticas abordadas em cada mosaico, cujos encontros se deram semanalmente durante o mês de julho de 2021, totalizando cinco Mosaicos de conversações com a média de duração de 2 horas cada encontro.

No primeiro, *Mosaico de Conversações*, com o/as professor/as, fizemos a apresentação da tese, dialogando sobre o tema da liberdade e complexidade no pensamento de Edgar Morin que me levou à produção da pesquisa, e como seriam os encontros futuros. Na sequência de mais quatro encontros, conversamos a partir das temáticas: tempo, espaço, cultura e conhecimento, os quais elegi como pétalas do conceito central de liberdade, totalizando a realização de cinco encontros virtuais. A cada encontro, um anúncio do pesquisador; a cada anúncio, o inesperado labiríntico das lembranças que emergem das narrativas. Apesar de organizacionalmente separados, cada eixo temático abordado nos mosaicos se entrelaça, isto é, apesar de natureza diferentes, cada eixo temático soma-se um ao outro sem perderem as suas naturezas próprias, ou aquilo que Morin (2007a) chamou de emergências.

Segundo encontro: *Mosaico de Conversações* sobre o tempo. Um convite a pensar o quão somos constituídos com múltiplas histórias. Somos sujeitos unos e múltiplos que participam de um sistema uno e múltiplo. “O tempo é um e é múltiplo. Ele é contínuo e descontínuo, factual, agitado por rupturas, sobressaltos, que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios” (Morin, 2008d, p. 113).

Pensamos o tempo e a nós mesmos com imagens provocadoras do bairro São Benedito de um outro tempo, acompanhadas das perguntas: como vocês têm experienciado as temporalidades em suas trajetórias escolares? Que marcas vocês trazem destas lembranças?

Linhas do tempo construídas, narradas, cujas marcas ultrapassaram a linearidade e seguem rumo a marcas afetivas. Memórias e narrativas acolhidas.

Figura 15 – Praça das lavadeiras, 1974. Bairro São Benedito/JF

Fonte: Maria do Resguardo (2021).

Figura 16 – Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, 1971. Na época, situada na esquina da Av. Agilberto Costa com José Zacarias

Fonte: Arado... (1971, p. 5).

Terceiro encontro: *Mosaico de Conversações* sobre o espaço. Um convite a pensar que o espaço carrega consigo simbolismos, e que a vida precisa da mediação simbólica, para construímos sentidos com o mundo pela experiência, pela condição de voltarmos um outro após uma caminhada no e com o mundo (Morin, 2008d). Mais do que um espaço de passagem, vamos fazendo do espaço um lugar (Tuan, 1983), vamos construindo afetos.

Pensamos o espaço, o tempo e a nós mesmos com imagens provocadoras do bairro São Benedito com outros aspectos, acompanhadas das perguntas: Vamos conversar sobre as organizações espaciais que vocês ocuparam durante seus percursos formativos no bairro São Benedito? Que histórias esses lugares podem contar através de vocês?

Cada memória, um lugar; cada lugar, encontros consigo mesmo e com amigos/as marcados pelos espaços que vão se tornando afetivos. Mudanças dos espaços de ontem e de hoje. O que pode uma praça em um bairro? O que podem uma bica, uma igreja e uma escola em um bairro? Teias de encontros. Memórias e narrativas acolhidas.

Figura 17 – Vila São Benedito, 1956 – foto 1

Fonte: Maria do Resguardo (2021).

Figura 18 – Vila São Benedito, 1956 – foto 2

Fonte: Maria do Resguardo (2021).

Figura 19 – Praça Maria Ilydia, 2022. Bairro São Benedito/JF

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 20 – Bairro São Benedito/JF, 2022

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Quarto encontro: *Mosaico de Conversações* sobre a cultura. Um convite a pensar como a cultura constitui a nossa condição humana. A cultura nos oferece uma linguagem, um saber, uma memória, uma comunicação, uma possibilidade de trocas, verificações e refutações, assim como ela está imbricada na construção do conhecimento (Morin, 2008f). As culturas se intercambiam e não são hierarquizadas. O bairro São Benedito produz e é produzido por culturas.

Pensamos o espaço, o tempo, a cultura e a nós mesmos com imagens provocadoras do bairro São Benedito com outros aspectos, acompanhadas das perguntas: Que culturas vocês pensam que havia no bairro e que hoje não mais existem, ou estão diferentes? Como estes acontecimentos culturais afetaram suas vidas? Quais eram as culturas em sua condição de estudante nas escolas do bairro? Como você as percebe hoje como professor/a?

Narrativas de afetos com aquilo que permanece vivo e pulsante na memória. Acontecimentos aparentemente triviais se tornaram significativos pelas releituras da própria experiência. Sentar-se nas carteiras da escola, ir buscar lenha no Poço D'Antas, ir às festas do bairro, namorar na praça, buscar água na bica... Ações no mundo que, repetidas com frequência e com significado para os moradores, vêm inspirando escolhas em meio aos *imprints* a que estão submetidos. Memórias e narrativas acolhidas.

Quinto encontro: *Mosaico de Conversações* sobre o conhecimento. Um convite a pensar que o conhecimento nos leva a produzir cultura, a experimentar o mundo e a conhecer objetivamente o mundo e a nós mesmos (Morin, 2008e). O conhecimento do mundo como mundo é uma necessidade intelectual e ao mesmo tempo vital, que envolve compreendemos o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (Morin, 2007d).

Pensamos o espaço, o tempo, a cultura, o conhecimento e a nós mesmos com imagens provocadoras do bairro São Benedito de décadas anteriores e atuais, acompanhadas

da pergunta: Que acontecimentos proporcionados pela sua construção do conhecimento você diria que lhe proporcionaram mais liberdade?

Narrativas de encontros consigo mesmo e com amigos/as, marcados pelo exercício de se pensar enquanto sujeito da história do bairro, em cujo território está sua história de vida. Construções de que somos livres na relação com o mundo. A escola, apesar de suas limitações, ainda possibilita que os sujeitos aprendam a ser mais livres. Memórias e narrativas acolhidas.

Figura 21 – Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho – Bairro São Benedito/JF

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 22 – Escola Municipal Professor Irineu Guimarães – Bairro São Benedito/JF

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 23 – Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes – Bairro São Benedito/JF

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Ecoou em cada *Mosaico de Conversações* o impulso de pesquisa como se refere Edgar Morin, no qual o pensador transdisciplinar nos diz que não traz um método, mas parte em busca do método (Morin, 2008d). Se selecionamos nossas memórias na relação com outras memórias (Halbwachs, 1990) e com os lugares (Tuan, 1983) em que vamos construindo relações e vivenciando em diferentes momentos da vida, indo e vindo com histórias que nos marcaram, decidimos tecer as narrativas do/as professor/as fazendo um caminho pelas ruas do bairro através da memória que nos projeta ao lugar, pausando afetivamente nos lugares que as narrativas emergiram, agrupando-as às marcas memoriais a partir das experiências constitutivas dos lugares por ele/as lembrados e não conforme se deu a ordem cronológica dos mosaicos de conversações. Para mim, inspirado em primeiro lugar em Hampâté Bâ (2021), a cronologia não é uma grande preocupação, pois, para os narradores africanos, "o passado é revivido como uma experiência atual de forma quase intemporal, às vezes surge certo caos que incomoda os espíritos ocidentais" (Hampâté Bâ, 2021, p. 12). E em segundo lugar, não menos importante, inspirado em Bergson (2006), a memória é o elemento que nos possibilita o reposicionar-se no mundo a partir de novas experiências de cada presente, em diálogo também com as experiências passadas.

Ora, o movimento da memória se mostra em um ir e vir que o sujeito escolhe pela sua ação de liberdade, cuja não cronologia e a possibilidade de nos reposicionarmos no mundo faz com que os guardados da memória ocupem um lugar fundamental na constituição do ser: o da consciência da permanência na impermanência. Quando lembramos, somos nós mesmos naquele *espaçotempo*, vendo a vida por aquele ponto de vista e experiência, em uma idade, em uma fase. Está em jogo uma experiência biológica, social, antropológica, cultural, histórica e psicológica; está em jogo o acontecimento, que é um nascimento (Morin, 2008d). No ir e vir dos acontecimentos pelas lembranças, conforme a regressão temporal, o corpo não

era o mesmo, mas é nosso corpo, que manifesta a linguagem e nos convida a explorar o mundo. Pela memória, vamos de um tempo a outro, de um lugar a outro, livres e/ou aprisionados pelas marcas emocionais. Pelos fios labirínticos da memória podemos nos perder e/ou nos achar, podemos nos conectar e/ou nos fragmentar mediante as provocações do presente.

Bergson (2006) distingue dois tipos de memória: da memória-hábito e a memória-lembrança. Enquanto a memória-hábito se dará na própria percepção e ação, pelo funcionamento automático de mecanismos motores que em alguma medida requirirão a construção de hábitos (Bergson, 2006), a memória-lembrança "registraria sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data" (Bergson, 2006, p. 88).

Considero que a narrativa dos sujeitos cria/s do bairro foram se constituindo no fluxo dos dois movimentos da memória, no qual uma engendra a outra conforme as provocações das categorias, ocupando sempre uma duração pelo esforço de lembrar em cada *Mosaico de Conversações*. Neste sentido, a partir da Metodologia Narrativa e do instrumento metodológico Mosaicos de Conversações, é que compreendo que a liberdade exige um caminhar, o qual aglutina memórias narradas dos diferentes mosaicos como pontos de referências aos lugares comuns em que tais memórias dos cria/s do bairro foram selecionando ao longo das conversações. Se, por exemplo, em um Mosaico, as provocações se deram através da categoria do tempo, e nessas discussões uma escola do bairro aparece nas narrativas como um lugar emergido a partir dessa categoria, a mesma escola pode ter aparecido nas conversações no mosaico sobre a cultura, sobre espaço e sobre conhecimento, possibilitando formar múltiplas visões sobre um mesmo lugar. Formei, então, pela narrativa, um movimento de liberdade, um ir e vir aos lugares pelo fio da memória individual que tece caminhos pelos labirintos da memória coletiva (Halbwachs, 1990).

Se compreendemos que os caminhos narrativos são constitutivos da memória-hábito e da memória-lembrança, os registros dos *Mosaicos de Conversações* que estão materializados ao longo desta tese, sobretudo aglutinados no capítulo 7, não se deram cronologicamente conforme a sequência dos encontros. Tal como a seletividade que fazemos de nossas memórias cotidianamente, tecemos as narrativas pelo movimento labiríntico das memórias dos sujeitos cria/s do bairro São Benedito. Uma vez acolhidas e registradas, fomos notando que as memórias-narradas faziam um percurso pelo bairro no ontem e no hoje, e suas considerações se encontravam com a história da cidade e da educação. Em suma, vimos ao

longo dos *Mosaicos de Conversações* marcas dos espaços afetivos provocadas pelos temas de cada encontro, os quais nos convidaram a caminhar pelas vias públicas da cidade à luz das memórias dos sujeitos da pesquisa e de suas provocações, que nos remetem a outras paragens da história e da educação, tal como vamos de um lugar para outro pela lembrança quando somos estimulados pelos acontecimentos da vida corriqueira.

Sairemos de um ponto de encontro memorial com o convite de olhar as vias de forma complexa. Percorreremos por algumas ruas e não outras, descansaremos na sombra, tomaremos água, vamos rir, chorar e quem sabe retornar um outro/a. Caminharemos por algumas ruas que escolhemos, por suas histórias pouco contadas e/ou veladas que atravessam nossos interesses reflexivos; ou poderia ser as ruas e os lugares que se escolheram, devido às narrativas que emergiram e que nos levaram a conectar com espacialidades de ontem e de hoje, com raízes que nos religam à *vidaconhecimento* significativa e que abrem para resistirmos às contingências opressoras do mundo. Fato é que retornaremos ao ponto de onde partimos, porém esperançosos de uma outra experiência (Morin, 2008d), porque "o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela" (Connelly; Clandinin, 2008, p. 48). Se os acontecimentos não lineares que experienciamos ao longo das conversações são postos em ordenação pela seletividade da memória o tempo todo, decidimos fazer uma caminhada pelo bairro a partir das memórias acolhidas nos encontros e sinalizá-las ao leitor ao longo do caminho, compondo um mosaico que a princípio se mostrou semialeatório, mas que, com o passar dos encontros, assim como a complexidade cuja ordem é inseparável dos acasos que a concernem e se mostra ricamente organizada (Morin, 2007a), as narrativas emergidas nos mosaicos se mostraram pertencentes a um sistema ricamente organizado na construção da memória coletiva que forma múltiplos caminhos de ida e de volta. Experienciamos, pois, com os processos metodológicos da investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008), que o caminho percorrido revela o caminho a percorrer.

Transversalmente às memórias, que emergiram das narrativas dos encontros virtuais com o/as sujeitos professor/as da pesquisa, perpassam as narrativas de outro grupo de sujeitos da pesquisa, os sujeitos moradores mais antigos do bairro. Aqueles que viram e/ou participaram do crescimento do bairro; que tantas vezes traziam água da bica para suas casas; que subiram paredes e encheram lajes uns dos outros; que fizeram feijoada ou cachorro quente para os artífices do trabalho árduo; que rezavam para a febre das crianças baixar; que faziam simpatia para a saúde se reestabelecer; que traziam crianças ao mundo através de partos à luz de lamparinas; que compartilhavam alimentos e construíram as primeiras

moradias; que abriram caminhos estreitos pelas matas adentro que somente décadas depois se tornariam ruas pavimentadas; que abriram o mundo antes da chegada do Estado... Entendo que as memórias dos moradores mais antigos de um bairro possui uma potência criadora que liga tempos e espaços, compondo um mosaico da realidade de um lugar, criando sentidos no habitar.

As memórias dos moradores mais antigos de um bairro possuem uma potência criadora que compõe o mosaico da história do lugar que habitam através dos sentidos que estabelecem com a ação de terem chegado até ali, com as condições construídas para ali permanecerem. Memórias constroem raízes com o lugar através dos acontecimentos partilhados: memórias de lutas, tensões, desafios, solidariedades e múltiplas conquistas de liberdades. As gentes cria/s do bairro conectam caminhos por espaços físicos e por memórias partilhadas, entrecruzam histórias com os que vêm depois e nos convidam a repensar e a encaixar outras peças no mosaico da história da cidade contada e/ou velada.

Na medida em que o bairro tem suas primeiras moradias por volta de 1920, entendo que a articulação entre as narrativas do grupo de sujeitos de professor/as e a narrativa dos sujeitos moradores mais antigos do bairro, sobretudo os septuagenários, octogenários e nonagenários, nos ajuda a compreender o sistema cultural (Morin, 1977) do bairro São Benedito e, consequentemente, a estruturar a complexidade da liberdade (Morin, 1999) do ser e saber do/as professor/as pela composição da memória-lembrança (Bergson, 2006) e a memória coletiva (Halbwachs, 1990) que significam o mundo.

Diferentemente dos encontros virtuais com o grupo de professor/as, os encontros com os sujeitos moradores mais antigos do bairro se deram através de outros mosaicos, os encontros presenciais, a mediação com a presença do corpo nas ruas do bairro. Encontros com um/a aqui e outro/a acolá antes da eclosão da pandemia, pelos caminhos do São Benedito. Tratou-se de encontros guiados por quatro provocações-base: Há quanto tempo reside no bairro? Que memórias possui do bairro? Que memórias possuiu da(s) escola(s) do bairro? Que acontecimentos do bairro marcaram sua história de vida? O que você considera que o bairro lhe deu, e o que você considera ter dado ao bairro?

Dessas provocações surgiram mundos possíveis. “Cê me fez ir longe...”, era o que costumeiramente diziam os moradores mais antigos do São Benedito. Acredito que minha atuação como pedagogo neste bairro tenha sido um elemento importante para a abertura das conversações e fazer emergir memórias pela narrativa desses sujeitos observados. Igualmente, os sujeitos moradores mais antigos do bairro, pelos seus esforços da atualização da memória (Bergson, 2006), também me observaram, o que, sobretudo, me possibilitou não somente a

apreciar suas narrativas, mas experimentar o desafio de pensá-las e de experimentá-las enquanto modos de resistência às durezas do mundo.

Procurando ilustrar um modo de liberdade do ser e saber do/as professor/as na relação com as memórias dos moradores mais antigos do bairro São Benedito, a Metodologia Narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) aparece sobretudo como um movimento que nos permite cultivar a experiência no processo da pesquisa, de modo que possamos dar sentidos a fundamentos para fazer soar coletivamente gestos pedagógicos mais pertinentes para a fruição do direito à cidade e modos outros de habitar a educação a partir nas narrativas das múltiplas gentes.

O exercício de uma caminhada memorialista da liberdade será, a partir da Metodologia Narrativa (Connelly; Clandinin, 2008), um movimento de articulação entre os registros dos encontros virtuais e presenciais das temporalidades e espacialidades acolhidas dos sujeitos da pesquisa cria/s do bairro São Benedito à luz do pensamento complexo. O território que será descrito em nossa caminhada é um exercício de tornar visível o traçado das ruas através das memórias dos sujeitos da pesquisa na relação com a história da cidade de Juiz de Fora, do ponto de encontro ao ponto de chegada.

O caminho se faz ao caminhar com memórias que se atualizam e com narrativas enquanto um modo de expressar a si mesmo. As rotas que tracei nesta tese, então, são para nós as rotas desenhadas a partir das memórias dos sujeitos que elegi, sejam as memórias por eles lembradas, sejam as memórias que, a partir de suas lembranças, me provocaram a fazer correlações históricas, geográficas, sociais e filosóficas com outros tempos que constituíram a história de Juiz de Fora.

5.2 ESMIUÇANDO OS SUJEITOS CRIA/S: CRIAS DO ARADO QUE CRIAM O SÃO BENEDITO[44]

Em meu movimento de escolha dos pseudônimos, utilizei nomes fictícios para os sujeitos participantes da pesquisa. Tratou-se de um gesto político para sinalizar, com o pensamento complexo, que os sujeitos da pesquisa se constituem na relação com o bairro, e que suas liberdades se constituem no movimento de identidade e diferença, autonomia e dependência.

[44] Inspirado na narrativa dos sujeitos dos dois Grupos da pesquisa. Diversas vezes anunciavam: “sou cria daqui”.

Os pseudônimos para o/os sujeito/s professor/as foram baseados nas derivações de “Benedito e Beneditas”, acompanhados de seus sobrenomes originais. Trata-se de pseudônimos derivados do latim *Benedictus*, que significa bendito e bendita, abençoado e abençoada (Obata, 1986).

Os pseudônimos para os sujeitos moradores mais antigos do bairro foram baseados em nomes de deuses e deusas inspirados nas mitologias iorubá, indígena e judaico-cristã do mito da criação de cada uma dessas culturas, enquanto um movimento de trazer para a superfície o olhar sobre os traços da composição cultural do bairro São Benedito e fazer soar e circular o movimento de uma racionalidade aberta (Morin, 2020a) nas narrativas de um outro modo. E seus sobrenomes foram derivados do nome Arado, isto é, da toponímia dada ao bairro *lócus* da pesquisa antes de receber o nome São Benedito. Trouxemos para os anciões e anciãs do bairro, isto é, os sujeitos moradores antigos do bairro, o sobrenome com o pseudônimo “Arícia e Arício”, derivado do latim *aro*, que significa arar, arado (Dicionário, 2023).

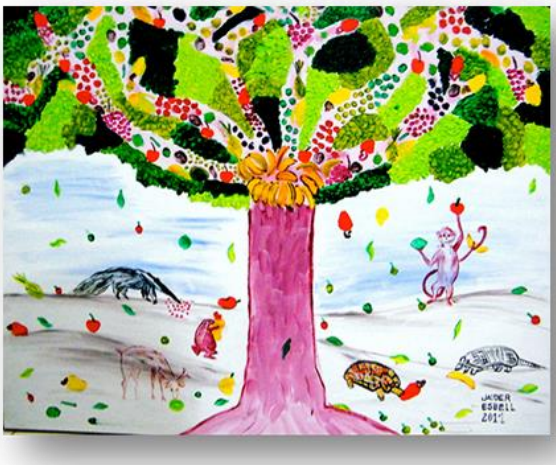
Na etnia iorubá, destacamos com Noguera (2017) o movimento daquilo que a antropologia nomeou de matrifocal. Nesta etnia, “a articulação da família é protagonizada pela mulher, e não pelo homem, ao contrário das sociedades patriarcais” (Noguera, 2017, p. 64). Lavadeiras, sambistas, parteiras..., mulheres do Arado aravam a terra, lavavam roupa para seu lar e para fora como forma de renda, se encorajavam a atravessar o rio Paraibuna da margem esquerda para a margem direita e enfrentar preconceitos na região central, resistiam, iam pouco a pouco conquistando e inspirando o exercício de múltiplas liberdades aos que nasceriam depois. Cozinheiras, doceiras, costureiras, professoras..., mulheres do São Benedito que possuem um trato com as políticas públicas pela concretude do cotidiano, e que são protagonistas de muitas histórias que se conhece do São Benedito, de muitas memórias que forjam a história de Juiz de Fora/MG. Gente matrifocais que são pontos no holograma na história do Brasil.

Figura 24 – Griot

Fonte: Maté (2017, p. 5).

A história de Minas colonial esteve imbricada essencialmente com a questão dos indígenas, que após terem sido aprisionados nas expedições e levados para as vilas e outros tantos lugarejos pelos colonizadores, a luta não se arrefeceu, e os indígenas recorreram à justiça colonial, ao afirmarem sua origem nativa, para, sob prerrogativa da lei, assegurarem sua liberdade (Resende; Langfur, 2007). Na relação com o mundo, as múltiplas formas de resistência dos sujeitos vão constituindo sua liberdade na relação triádica indivíduo/sociedade/espécie (Morin, 2007b).

Figura 25 – Wazacá, a árvore da vida. Acrílica sobre tela, 60 x 60 cm, de Jaider Esbell



Fonte: Prêmio Pipa (2011).

Com o mito judaico-cristão aparece o movimento da liberdade enquanto uma contingência que, ao mesmo tempo que traz os limites da liberdade, também coloca em evidência que a escolha, enquanto um dos movimentos da liberdade, carrega um exercício de viver com a escolha, em meio às tensões das contradições sobre viver para aquilo que supostamente fomos determinados ou romper com o fatalismo cultural através do impulso da liberdade, e viver a vida livre em sua condição labiríntica e imperfeita pela própria responsabilidade da escolha, abandonando o lugar retilíneo, uniforme e perfeito. Nesta tradição cultural, nos diz Noguera (2017), Lilith (a primeira mulher) deixou o jardim do Éden por não aceitar a submissão de Adão (o primeiro homem), e Eva foi criada posteriormente para preencher a solidão de Adão, passando a representar a submissão como modo de vida. Deus havia ordenado que a mulher e o homem não comessem o fruto proibido. No entanto, tanto a mulher como o homem comeram do fruto proibido e mergulharam nas incertezas. Beneditas e Arícios, Beneditos e Arícias produziram, cultivaram e geraram modos diversos de liberdade.

Figura 26 – A Expulsão de Adão e Eva do Paraíso, 1791, de Benjamin West

Fonte: Art Institute Chicago (2020).

Figura 27 – Pitão, guardiã do Sol, da Lua e da Escuridão[45]

Fonte: Maté (2017, p. 18-19).

Narrativas de “Arícias e Arícios” e “Beneditos e Beneditas”, cujas memórias com o mundo estão à vista pelo bairro. Arado (toponímia dado ao território da pesquisa, cuja hipótese é de que por volta de 1920 começaram as primeiras ocupações) e São Benedito (nomenclatura alterada do bairro, registrado em 1950) (Arquivo Histórico de Juiz de Fora, 19--?), são, pois, um único território que se constitui no *devir* identitário de um bairro cuja relação de pertencimento dos moradores se materializa em suas narrativas na relação estabelecida com ambos os nomes. Uma relação em que o uno Arado se constitui no múltiplo São Benedito e o múltiplo Arado, no uno São Benedito, em que o presente conversa com o passado, e o passado irriga o presente, ambos se abrindo permanentemente para o inesperado em cada futuro que retroage e interage com suas raízes.

Trata-se de caminhos que anunciam mundos possíveis, isto é, os sotaques, as corporeidades, temporalidades, espacialidades, crenças, diversões, culturas... que dão a pensar o que pode a liberdade. Trata-se de conversações hologramáticas com sujeitos temporais, isto é, que nascem, morrem, lançam memórias no mundo, cultivam esperanças e liberdade em um sistema uno e múltiplo. Trata-se de conversações dialógicas com sujeitos espaciais, isto é, que possuem um corpo que experimenta o mundo pela multiplicidade do sensível que se projeta pelas dimensões possíveis de liberdade em um sistema uno e múltiplo. Trata-se de conversações recursivas sobre a cultura e o conhecimento que deixam suas marcas na caminhada da vida. Trata-se de conversações nas quais a referência do espaço e do tempo virtual e presencial se articulam pela potência da memória que conservam liberdades possíveis nas narrativas, liberdades possíveis na materialidade de lugares, liberdades possíveis de um tempo, espaço, conhecimento e da cultura produzida em um bairro que nos dá a pensar um modo de liberdade.

[45] Em um conto da África Ocidental, a cobra Pitão entregou para Anansi o presente que Deus solicitou ao enviá-la à Terra (Maté, 2017).

Compreendo que o exercício da liberdade exige um caminhar, elemento que entendo capaz de produzir a relação criadora de lançar-se no mundo com as nossas memória-hábitos e memória-lembranças (Bergson, 2006), e a memória coletiva (Halbwachs, 1990). Caminhar para mim é um movimento de deslocamento. Posso até ter feito um gesto físico, todavia, me interessa a ação de se deslocar das grandes verdades e constituir com essa ação experiências (Morin, 2008d) que nos deem a pensar a educação a partir de seu sentido micro (Veiga-Neto, 2014).

Seguir pelo labirinto das narrativas é um convite a transitar pelo jogo aberto às incertezas e às certezas nos caminhos itinerantes do que pode a liberdade. É um caminhar com as ideias que atuam sobre mim, ao mesmo tempo em que eu atuo nelas e com elas, deixando-as transbordar na escola no movimento de observador-observado. É nessa relação complexa de marcas do caminho que se constroem minha abertura aos jogos abertos/fechados da linguagem na investigação narrativa.

> O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às ideias pela linguagem, fechados às ideias pela linguagem. Abertos ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem, somos conforme o nosso destino, fechados pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha (Morin, 2007b, p. 37).

Transformar-me através de conversações na pesquisa em educação e torná-las públicas. Colocar em jogo problematizações e sentidos à prática educacional enquanto uma pesquisa que procura pensar, sentir e agir na e com as contradições enquanto *devir pedagogopesquisador*. Molhar-se de uma filosofia da educação que se pensa e pensa o ser e o saber como inseparáveis, constitutivos de estruturas complexas que se ligam, dialogam e agem sobre si mesmo e reverberam no mundo.

Se em uma caminhada sozinho podemos chegar mais depressa em nosso destino, em uma caminhada acompanhado podemos chegar mais longe; e em uma caminhada que se propõe a retornar ao ponto de partida, isto é, pela experiência moriniana, podemos experienciar melhor o percurso, acrescido do movimento espiralar que nos convida a transformar-se, e a auto-eco-organizar (Morin, 2003a) sempre.

6 CAMINHANDO ENTRE PONTOS NO HOLOGRAMA

Figura 28 – Croqui Mural Matriarcas – Projeto Memória à vista

Fonte: Coletivo Rumino (2022)

Durante meu caminho de ser Pedagogo na Escola Pública, o referencial teórico pautado no pensamento complexo de Edgar Morin e a investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008), o sentido da questão central da pesquisa, os objetivos e a hipótese de pesquisa vêm se entrecruzando em minhas itinerâncias formativas como pontos no holograma que se fundem em minha historicidade. São entrelaçamentos de *vidaconhecimento* que fundamentam uma forma de pensar a pesquisa complexa em educação, os quais me inspiram pelo impulso das palavras do poeta António Machado (2016): “caminhar sem caminho e fazer o caminho andando”.

Trago nestes manuscritos uma narrativa cara ao *acontecimento* de meu *ser* e *saber*, um movimento de escrita que procura representar os (des)arranjos de como venho pensando e construindo a pesquisa em educação.

Na obra *Meu caminho* (Morin, 2010a), Morin relembra um pensamento de Pascal que venho me afeiçoando para tê-lo como impulso da construção do meu conhecimento nos caminhos desta pesquisa:

> E como todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas se acham entrelaçadas por um vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente as partes (Pascal, 2005 *apud* Morin, 2012a, p. 7).

O pensamento pascaliano, impulsionado pelas marcas do pensamento de Edgar Morin, vem endossando o meu desejo desta pesquisa. Não somente este pensamento envolve meu impulso de reflexão, mas também vem estabelecendo a construção de minha linguagem,

que me fornece elementos para pensar a realidade e o conhecimento. “Todo conhecimento é uma tradução a partir dos estímulos que recebemos do mundo exterior e, ao mesmo tempo, reconstrução mental, primeiramente sob forma perceptiva e depois por palavras, ideias, teorias” (Morin, 2012a, p. 490).

Na obra *Um ponto no holograma: a história de Vidal, meu pai* (Morin, 2006) – que esse autor dedica a seu pai, judeu, Vidal Nahoum – percebemos a história de seu pai ser tratada pelo viés de um pensamento e uma escrita hologramática, um dos princípios cognitivos cunhados e utilizados ao longo de suas obras. Como vimos, este princípio traz em seu bojo a ideia de que “não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte” (Morin, 2003a, p. 15). Nesta obra, Morin (2006) discorre de maneira singular sobre a relação entre a unidade Vidal e a multiplicidade da cultura em que ele está envolvido, isto é, os sefardistas ou judeus-espanhóis (judeus descendentes dos primeiros israelitas de Portugal e da Espanha, expulsos destes países no final do século XV); a passagem da cidade de império ao Estado-Nação; o complexo das relações modernas entre judeus e gentios e o complexo das relações Oriente-Ocidente. Para Morin (2006), não se pode separar seu pai de toda uma história de seus ascendentes e vice-versa.

Mesmo que, conforme Morin (2006), seu pai não o houvera ensinado uma tradição acerca do saber, crenças e princípios políticos, transmitiu-lhe uma cultura de cançonetas, de café, do hábito de ir aos concertos dos Conservatórios aos domingos à tarde, das operetas, por cantar de manhã à noite, por toda a parte. “Este livro é *sobre* e *para* meu pai, e não é o ‘livro de meu pai’” (Morin, 2006, p. 8, grifo do autor), anotou o pensador francês. Edgar Morin, baseado nas narrativas de seu avô e de outros parentes que contribuíram com esses escritos, trouxe também fontes históricas sobre os israelitas de Salônica (antiga capital da Macedônia, região da Grécia em que havia judeus vivendo na cidade em sua fundação), formando o que podemos chamar de um olhar atento sobre a história de sua família, e a revelação da história da formação dos povos pelos caminhos da imigração, opressão, guerras e resistências.

Esse movimento de Edgar Morin, tomada as devidas proporções, me inspira a pensar sobre os implícitos e explícitos do “sistema cultural” (Morin, 1977, p. 77) do bairro São Benedito, enquanto uma hipótese de uma unidade cultural sincrética dos saberes e de experiências que vêm constituindo a relação dos professores consigo mesmos e com o bairro.

6.1 QUANDO OLHO PARA MINAS, AS GERAIS ME OLHAM DE VOLTA

> A única maneira de ver-nos a nós mesmos que lhes posso sugerir é *ver-se através dos olhos dos demais* (Foerster, 1996, p. 73, grifo do autor).

Marco Aurélio (1985), imperador filósofo estoico, dizia que não há nada que aconteça ao homem que não seja próprio do homem. O que uma outra lente sobre um outro ângulo de nossa história pode nos revelar? Muitos são os ângulos, bem o sabemos, no entanto, carecemos de olhares por uma via diferente daquelas de sempre, para perguntarmos mais sobre quem estamos sendo.

A história não é em si mesma, não é um fato em si mesma (Morin, 2010b) e somente documental, ela é também narrativa de sujeitos múltiplos, com memórias individuais e coletivas (Halbwachs, 1990) que se constituem socialmente. Conhecer o passado não é uma busca de uma verdade para explicar o presente, mas uma forma de criar tensões ao fazermos escolhas para qual ângulo queremos olhar. Cada ângulo traz um bocadinho de uma história espiada, narrada, sentida, que compõe com sua cor o colorido de um registro histórico que não se limita a fontes documentais. O passado nos tensiona e tensionamos o passado quando nos rendemos à possibilidade de outras memórias na história de nossa história, onde possamos descobrir "uma brecha no passado, ao qual corresponde uma brecha no presente. O conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que, por sua vez, requer o conhecimento do presente" (Morin, 2010b, p. 13). E complementa: como o futuro nasce do presente, a dificuldade para pensar o futuro é a dificuldade de pensar o presente. Desta forma, "a cegueira sobre o presente nos torna, *ipso facto*, cegos em relação ao futuro" (Morin, 2010b, p. 13).

Figura 29 – Bandeira, 1986[46]

Fonte: Knorr (2007).

[46] Umas das primeiras experiências visuais do autor. Explorou um símbolo gráfico já consolidado para dar novo sentido à sua mensagem (Knorr, 2007).

As Minas Gerais em sua unidade e multiplicidade, suas cidades históricas com histórias controversas, lendas, heróis e vilões políticos contados sob pontos de vistas suspeitos de contos que aumentam, mas não inventam, mas que devido à produção discursiva que sempre volta ao passado para constituir uma espécie de identidade mineira (Arruda, 1989), faz pairar a dúvida em meu ser movente, se existe um *éthos* da mineiridade em mim, ou se ele é um mito.

A questão é que minhas itinerâncias como mineiro vêm construindo liberdades e tomando consciência delas com os meus próprios caminhos pela educação. A ideia construída em torno de uma mineiridade que é mansa, desconfiada, perceptiva, difícil de ser enganada, seus traços marcantes de uma *psicologia do mineiro* (Lima, 1946), e a autonomia e a liberdade como sentimentos que pulsam na alma dos mineiros desde o século XVII (Minas 300 anos, 2021), me parece um engendramento de uma identidade marcada que se adapta às contingências. Com pouca abertura, caminhos labirínticos da construção de si e do mundo, tal como as intermitências complexas da História micro e macro de um território. Do período Colonial à República, Minas Gerais vem se construindo com e pelos sujeitos que habitam seus entremeios de bordas montanhosas e seus vales com a multiplicidade constitutiva dos mineiros e quem por aqui não fixa moradia.

Habitar o território de Minas Gerais constitui minhas andanças que experienciam a memória-hábito e a memória-lembrança (Bergson, 2006), e, ainda, digo com Arruda (1989), uma vivência mítica da construção temporal mineira, uma espécie de mistura entre o real e o imaginário. Aqui nesse território construí e construo memórias sensíveis, felizes e angustiosas com o tempo e o espaço que retroagem sobre mim, talvez como as montanhas daqui, emanando suas robustezas com contornos suaves, as mais altas serras, belas cachoeiras e cavernas interessantes, que tive a oportunidade de conhecer nos bons passeios com os amigos. A natureza de Minas me convida a olhar a minha natureza humana pela contemplação, me provocando a olhar minhas cavernas interiores. Digo, com Morin (1969, p. 163), que “com a civilização, passamos do problema do homem das cavernas para o problema das cavernas do homem”.

> Nas profundezas dessas cavernas fervilha algo inominável, o indefinido anônimo, os monstros, os espectros; tudo o que ameaça o homem das cavernas a partir de fora, perigos, trevas, fome, sede, fantasmas, demônios, passou para o interior de nossas almas, inquieta-nos, angustia-nos, ameaça-nos a partir de dentro (Morin, 2014, p. 27).

“Para descermos às cavernas do interior, temos de começar por nos acomodar nas humidades frondosas, nos coloides, nas algas das almas, antes de detectarmos a falha, o orifício pelo qual mergulhamos em galerias e labirintos.” (Morin, 1969, p. 163). Encontrar e descer das cavernas interiores são encontros difíceis, mas podem ser iniciados problematizados pelas conversações acompanhadas de cafezinho com pão de queijo à sombra do pé de carambola no cair da tarde. Minas Gerais do presente e vários caminhos do passado que ressoam sobre mim com a memória que se atualiza (Bergson, 2005) com e pela experiência. Minas Gerais me olha, me interpela de volta, quando me debruço na contemplação e percepção mais atenta sobre ela.

> A verdade da memória é singular, não é? Contar o passado significa remontar longe nos anos, atravessar fronteiras, deixar-se guiar pelo fluxo das imagens, das associações livres, dos vazios e das reentrâncias esculpidas pelo tempo. A memória seleciona, elimina, exagera, minimiza, glorifica, denigre. Modela sua própria versão dos fatos, libera sua própria realidade Heterogênea, mas coerente. Imperfeita, mas sincera (Del Priore, 2016, p. 11).

O chão dos territórios que piso é uno e múltiplo. As instâncias dos territórios Federal, Estadual e Municipal se fundem no cotidiano que ao mesmo tempo que dispersa e bifurca, une e religa. A minha história de vida se funde e se compõe com outras histórias, ao mesmo tempo em que ela abre fissuras nas grandes verdades históricas que vêm se tornando prontas e acabadas. Se não há determinismo biológico, também não há geográfico e histórico.

A história da cidade forma o bairro, que por sua vez forma a cidade numa relação recursiva com as memórias moventes dos sujeitos. A região central da cidade pode nos parecer a princípio um lugar da ordem, e a região da periferia um lugar da desordem, conforme o ponto de vista do observador. Todavia, com e por um olhar complexo, o redemoinho dos metapontos de vista (Morin, 2007a) coloca em movimento o centro e a periferia da cidade no *espaçotempo* construído historicamente. “Os processos de ordem e de organização não abriram caminhos como um camundongo através dos buracos de um queijo suíço cósmico, eles se constituíram no e pelo caos” (Morin, 2008d, p. 80). Há, pois, uma relação estreita entre a região da periferia e a região central da cidade de Juiz de Fora, cuja experiência da narrativa clama seu ponto de vista e projeta no próprio redemoinho das relações a condição que compõe a produção do conhecimento. Neste redemoinho, digamos novamente com Morin (2008d, p. 266), “a décima terceira hora ainda que seja sempre a mesma, jamais é a mesma que a primeira”. A própria aparente liberdade geradora é gerada, e

é tensionada por aquilo que gerou. Bairro e cidade são produtos e produtores, e as partes estão relacionadas com o todo e vice-versa.

Apropriar-se dos espaços pela narrativa é, para mim, religar, na medida de minhas condições, os entremeios fronteiriços de alguns caminhos históricos do País, do Estado e da Cidade com seus aspectos complexos urbanos que forjam o Bairro, e que afetam e são afetados pelos sujeitos. “Cada cidade, em sua singularidade histórica, cultural e geográfica, pode ser lida, inquirida em seus palimpsestos, rastros e práticas sociais disponíveis e abundantes em cada cidade” (Miranda; Blanch, 2013, p. 65). Um bairro é, pois, para além de um intrincado de moradias, um organismo vivo que emana potências de liberdade, ainda que tardias em terras únicas e gerais, com e pelos sujeitos que produzem e são produzidos pela cultura. A humanização se faz no e com o mundo, pela multiplicidade da história, geografia e cultura.

6.2 COMPOSIÇÃO DE ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS DE JUIZ DE FORA

Me disponho a recolher algumas notas históricas sobre a cidade de Juiz de Fora/MG, com a finalidade de pensarmos a dinâmica de povoamento desta cidade, na medida em que o nosso olhar para pensar as relações complexas de como os professores e professoras vêm se tornando quem vêm sendo no movimento de sua própria manifestação da liberdade que produz modus de formação em *devir*, se alinhavando pelos elementos imprescindíveis constitutivos do *sistema cultural* do bairro São Benedito.

Não tive a pretensão de fazer uma exegese da história de Juiz de Fora/MG. Reconhecemos os profundos e minuciosos trabalhos que vêm compondo o acervo da cidade em suas mais diversas ênfases científicas sob o olhar da geografia, história, serviço social, artes, educação, urbanismo, saúde, gastronomia etc. Tive, pois, o intuito de seguir pistas de como a relação do *devir* professor/a pode transbordar afetamentos singulares no entrelaçamento não cartesiano entre o todo e as partes a partir de caminhos de construções complexos emergidas com o processo de origem desta cidade, que tem seu embrião no contexto brasileiro do período da Coroa Portuguesa, um movimento que não destoa da representatividade do Estado de Minas Gerais para a época, na medida em que tais movimentos trazem implicações no surgimentos de vários bairros de periferias da cidade e uma produção cultural que se esfolia entre conflitos, carências, esperanças e possibilidades. Em uma composição que se mostra hologramática (Morin, 2003a), a partir de algumas pistas histórias, vemos que a relação entre as partes e o todo que recortamos para esta pesquisa pode

oferecer uma narrativa constitutiva de um sistema cultural que produz e é produzido pelas liberdades emergidas em uma sala de aula de uma escola pública de um bairro de periferia.

A cidade de Juiz de Fora/MG, com 173 anos completados no ano de 2023, tem uma história constituída a partir de sujeitos unos que abriram caminhos para a passagem das riquezas em minérios, constituindo-se de maneira una, sem perder as ligações com a multiplicidade de Minas Gerais, se constituindo entre montanhas, rios, cafés, minérios e imigrantes, cujos povos múltiplos auxiliaram no desenvolvimento da cidade, deixando marcas sociais e culturais que nos impelem a pensar em que medida esse processo de origem da cidade nos possibilita compreender melhor as relações estabelecidas na sala de aula entre o professor e o estudante de um contexto cultural específico, que fizeram uma trajetória de educação básica em cerca de dois quarteirões de um mesmo bairro, nos inculcando a interrogar a realidade: como essa relação chegou a ser o que é?

Por volta do ano de 1701, como narra Esteves (2008), vemos uma marca temporal significativa para os desdobramentos da história de Juiz de Fora. Neste período a região que mais tarde seria conhecida como Juiz de Fora seria atravessada por uma das veias da Estrada Real, com o nome de Caminho Novo, para o transporte de minérios de Minas Gerais para o Rio de Janeiro. A Zona da Mata Mineira no século XVIII, formada em grande parte por mata fechada, era vista como um sertão, e servia como uma barreira natural à região mineradora. A região que começou a ser doada pela Coroa Portuguesa em forma de sesmarias (terrenos que chegavam a ter 30 quilômetros quadrados), teve um caminho que dava passagem às tropas que iam a pé ou de burro, caminho este construído pelos povos originários e melhorado pelo sertanista Garcia Rodrigues Paes, que se propôs a fazer uma picada que, partindo da Borda do Campo, fosse à Raiz da Serra, tal como fizera em São Paulo, abrindo caminho dali para os Campos Gerais de Cataguases. O Caminho Novo, que passaria pela Zona da Mata Mineira, permitiu maior circulação de pessoas pela região e a facilitação de transporte do ouro e pedras preciosas de Minas Gerais para o Rio de Janeiro. Esta era, pois, uma alternativa mais curta e segura em relação ao Caminho Velho, que passava por São Paulo e pelo sul de Minas (Esteves, 2008).

O Caminho Novo percorria a margem esquerda do Rio Paraibuna, vindo do Marmelo, atual bairro Retiro, seguindo pelo bairro Santo Antônio (onde emergiu o Povoado da Boiada), e descia pela rua Sete de Setembro, Avenida Garibaldi Campinhos (onde foi construída a sede da Fazenda do Juiz de Fora), Vitorino Braga, Bairro Santa Terezinha, subia até as Granjas Betânia, descia pela Fazenda do Ribeirão – na Remonta, e seguia até Chapéu D'Uvas, Santos Dumont etc. (Dilly, 2004 *apud* Dutra; Pires; Simoncini, 2018).

Figura 30 – Caminhos da Estrada Real

Fonte: Estrada Real (2020).

O transporte de cargas, que antes era feito por animais, passaria a ser feito por transporte de carros, exigindo melhorias na estrada que ligava Vila Rica e Rio de Janeiro. Desta forma, o Governo de Minas Gerais contrataria o engenheiro alemão Heinrich Wilhelm Ferdinand Halfeld (Henrique Guilherme Fernando Halfeld), na condição de capitão e partícipe da batalha de Waterloo em 1815 nas forças que combateram Napoleão Bonaparte, para construir a Estrada Nova como alternativa ao Caminho Novo em 1836, redesenhando também a organização do espaço urbano para a área que seria mais tarde conhecida como a margem direita do rio Paraibuna, termo indígena que significa rio de águas escuras, principal rio de Juiz de Fora, que nasce no município de Antônio Carlos, na Serra da Mantiqueira, a 1.180 metros de altitude (Juiz de Fora, 2023).

O rio corria
sonhando conchas
algas
sal.
O rio Paraibuna
sonhava ser mar.
[...]
Hoje,
resignado e manso,
o rio segue seu caminho lento
sem jamais se queixar.
O rio Paraibuna
parou de sonhar.
(Lopes, 1987 *apud* Neves, 2013, p. 242-243).

Figura 31 – Comunidade abraça o rio Paraibuna, 1988

Fonte: Tribuna de Minas 30 anos (2011).

Figura 32 – Comunidade abraça o rio Paraibuna, 2016 – foto 1

Fonte: Morais (2020).

Figura 33 – Comunidade abraça o rio Paraibuna, 2016 – foto 2

Fonte: Morais (2020).

O rio que desce da Mantiqueira, abrindo caminhos desde seu nascimento, além de vivo torna-se metafórico. Testemunhou diversos acontecimentos, tornando-se a referência à marcação dos desviantes que habitavam a sua esquerda, e a referência da marcação das famílias tradicionais que habitavam a sua direita. A narrativa dos mais idosos sempre dão conta das nostálgicas boas pescas e as diversões em nadar no rio límpido em algum momento de sua história e localização. Com o aumento da população, o crescimento urbano, somado às ausências de planejamentos para o cuidado dessa importante artéria juiz-forana, clamou a súplica de abraços e de plantio em suas margens como indícios de conscientização que ao começar com o ecológico, pudesse ser ultrapassado e problematizado enquanto um alívio da culpa coletiva e da memória interruptiva tanto de sua imagem, quanto do odor que sai de suas entranhas e encontra com as nossas, não nos deixando esquecer o que ele se tornou, ao mesmo tempo nos convidando a nos perguntamos como os contornos do centro da cidade e seus entornos se tornaram aquilo que são? A geografia do rio Paraibuna tornou-se um marco das normatizações e esquadrinhamentos dos sujeitos, e ele, aquele que ansiava em ser mar, aquele que acabou sendo de alguma maneira esquecido politicamente, não deixou, todavia, de testemunhar as marcas do tempo e as modificações dos espaços juiz-foranos de conflitos, contradições, solidariedades e esperanças.

Juiz de Fora/MG dependeu do Caminho Novo até entre 1836 e 1838, quando Halfeld engenha a estrada do Paraibuna, sendo então abandonada a passagem pelo morro da Boiada, estabelecendo a rota pela Graminha, em consequência do que surgiu no outro lado do rio, na colina que mais tarde seria denominada de Alto dos Passos (Oliveira, 1966). Nos diz Oliveira (1966) que, antes de 1836, o que havia era somente a fazenda do Juiz de Fora, no lado oposto do rio. “A uma légua e três quartos de Marmelo encontra-se a habitação de Juiz de Fora, nome que vem sem dúvida do emprego que ocupava o primeiro proprietário” (Oliveira, 1966, p. 10). Se, por um lado, Albino Esteves e Lindolfo Gomes aceitam a fazenda

do Juiz de Fora como o local onde se iniciou o povoado do Paraibuna, eles mesmos tudo fizeram para descobrir a origem desse nome e nenhum resultado encontraram que confirme a informação, conforme confessou Lindolfo Gomes em um artigo no *Diário Mercantil* de 3 de junho de 1946 (Oliveira, 1966), pois que não consta nas demoradas pesquisas que os historiados da cidade tenham levado a efeito que algum magistrado com aquela investidura houvesse, em qualquer tempo, sido proprietário das terras do "sítio chamado Juiz de Fora", cujo sobrado conhecido como "Fazenda Velha" se formou dessas terras.

Fato é que havia um sítio chamado Juiz de Fora e uma fazenda de mesmo nome, além de outras fazendas com denominações e donos diferentes (Oliveira, 1966). "Não se deve, pois, confundir o sítio Juiz de Fora com a fazenda que em território dele se formou" (Oliveira, 1966, p. 13). Neste sentido, muitas terras, as chamadas sesmarias, foram distribuídas pelo Rei de Portugal em meados do século XIX, havendo a formação do povoado na região ao longo do trajeto do Caminho Novo.

> Na Revista do Instituto Histórico e Geográfico, é reproduzida a carta de sesmaria passada em favor de João de Oliveira, em três de agosto de 1712, e a escritura da venda de uma légua de terras no Caminho das Minas ao doutor Luís Forte Bustamante e Sá, em 4 de setembro de 1713, pela quantia de seiscentos mil réis (Musse, 2006, p. 51).

Segundo Musse (2006, p. 50), "os documentos, reproduzidos na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Juiz de Fora, identificaram o personagem como um servidor da Coroa Portuguesa, que prestou serviços no Rio de Janeiro, no século XVII". Trata-se do magistrado Dr. Luiz Fortes Bustamante e Sá, nomeado pela Coroa portuguesa para atuar onde não havia Juiz de Direito (Ribeiro, 2020). Conforme Ribeiro (2020), se referindo ao historiador Wilson de Lima Bastos, a palavra "de fora" é designativa de "fórum" em latim. Segundo a Coroa, o juiz que vinha de fora intervinha na justiça local quando esta incidia em erros. Conforme Musse (2006, p. 49), o cargo de juiz de fora foi criado "durante o reinado de Dom Denis, em Portugal, no século XIV, havendo desde então várias referências a juízes de fora em cidades e vilas portuguesas". Diferentemente do cargo do juiz ordinário, conforme escreveu o jornalista e advogado Almir de Oliveira no jornal *Diário Mercantil*, o juiz ordinário era "eleito pelo povo, parte da grei municipal, estava sujeito às injunções, à pressão dos interesses de indivíduos e de famílias locais [...]" (Musse, 2006, p. 49).

Na fazenda do juiz de fora, cuja "casa ficava entre os quarteirões formados pelas ruas Almada Horta, Barão de Juiz de Fora e avenida Garibaldi, na região sudeste da cidade" (Musse, 2006, p. 53), também teria existido no século XVIII uma capelinha na região da

Boiada que abrigava o Santo Antônio (Ferreira, 2020), que foi transferida para o local onde está a Catedral da cidade. Conforme Ribeiro (2020), em 1728, Bustamante e Sá transferiu a Escritura da "Fazenda do Juiz de Fora" a seu genro, Dr. Roberto Carr Ribeiro de Bustamante. Dez anos depois, Roberto Carr Ribeiro vendeu a "Fazenda do Juiz de Fora" para Antônio Vidal, recém-chegado à região. Em 1766 morre Antônio Vidal e, em 1812, seu herdeiro José Vidal vende a "Fazenda do Juiz de Fora" para Antônio Dias Tostes, no valor de 6.000 réis. Em 1839, o engenheiro Henrique Halfeld tem seu segundo casamento, esposando-se com Cândida Maria Carlota Tostes (1822-1866), filha de Antônio Dias Tostes, passando o casal a residir na "Fazenda Velha". Assim Henrique Halfeld se tornaria um dos coerdeiros da "Fazenda do Juiz de Fora" e, em 1866, também ficaria sendo um dos maiores escravocratas da região, possuindo quarenta e uma pessoas escravizadas. Mais tarde, no capítulo 8, "Professor/as do bairro são benedito que geram herdeiros/as no mundo arado: a liberdade exige um caminhar", voltaremos a falar mais um pouco sobre isso em nossa caminhada através da memória-lembrança (Bergson, 2006) com os sujeitos da pesquisa.

Após a morte de D. Cândida Maria Carlota Tostes, o engenheiro ainda continuou residindo na "Fazenda Velha", casando-se novamente, e falecendo em 1874. A fazenda foi demolida entre os anos de 1943 e 1946, não havendo hoje no local nenhum vestígio de sua localização exata. A nomeação das propriedades se inspirava no nome do proprietário ou em sua profissão, e "em 1816, como se vê, Saint-Hilaire dizia que o nome da pousada era, 'sem dúvida', proveniente do cargo que ocupava o seu primeiro proprietário" (Esteves, 2008, p. 46).

> A uma legoa e tres quartos do Marmello, encontra-se a pousada de Juiz de Fóra, nome que, sem duvida provém do cargo que occupava seu primeiro proprietario. Da venda de Juiz de Fóra tem-se deante dos olhos encantadora paizagem.
> Essa venda é construída na extremidade de um grande pasto, cercado de collinas por todos os lados. O Parahybuna corre junto ao caminho, há um pequeno corrego que nelle se lança, depois de atravessar a estrada e, sobre o corrego, uma ponte construída de madeira, de effeito muito pitoresco: junto della, uma cruz.
> Mais longe vê-se uma capella abandonada e as ruinas de um engenho de assucar.
> Junto da venda um grande rancho, e bem perto um paiol para milho – (Saint-Hilaire. Viagens nas províncias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais – 1816 a 1817) (Esteves, 2008, p. 46).

A partir dos indícios do historiador Alexandre Miranda Delgado publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Juiz de Fora, em 1985, há fortes indicativos de

que o referido juiz de fora era o Dr. Luiz Fortes Bustamante e Sá. Vemos que "Bustamante foi quem serviu de intermediário entre o governo e as forças corsárias francesas que haviam invadido o Rio de Janeiro, sob o comando de Duguay-Trouin" (Fazolatto, 2001, p. 16 *apud* Musse, 2006, p. 51). Assim sendo, a sesmaria do lado esquerdo do rio ficou conhecida como "sesmaria do Juiz de Fora".

> [O juiz-de-fora] construiu o prédio da sede da fazenda que herdou o nome do título de seu cargo, vendendo-a a seu genro, o Desembargador e Juiz do Fisco Dr. Roberto Carr Ribeiro, em 6 de novembro de 1728.
> O Dr. Roberto C. Ribeiro e sua esposa Dona Maria Angélica de Sá, por sua vez, venderam a "Fazenda do Juiz de Fora", com o respectivo terreno, ao comerciante Antônio Vidal, a 10 de setembro de 1738.
> Em poder da família "Vidal Barbosa" permaneceu a histórica fazenda em contínuo aumento territorial, até o dia 30 de junho de 1812, quando foi ela vendida, com cinco sesmarias, pelo Cel. José Vidal de Barbosa e sua mulher a Antônio Dias Tostes Moss [...] (Delgado, 1985, p. 30 *apud* Musse, 2006, p. 51).[47]

Às margens do Caminho Novo surgiram diversos postos oficiais de registro e fiscalização de ouro, que deram origem às cidades de Barbacena e Matias Barbosa, e outros pequenos povoados foram surgindo em função de hospedarias e armazéns, como a vila do Santo Antônio do Paraibuna, que daria origem, posteriormente, à cidade de Juiz de Fora (Oliveira, 1994). De acordo com Oliveira (1996, p. 24), "de fato, a 31 de maio de 1850, pelo art. 8º da Lei Provincial nº 472, era ele elevado à categoria de vila, com a denominação de Santo Antônio do Paraibuna, compreendendo no seu Município a mesma paróquia e a de Chapéu D'Uvas". Desta forma, vemos com Oliveira (1994) que a Vila de Santo Antônio do Paraibuna se desmembrou de Barbacena e elevou-se à categoria de município em 31 de maio de 1850; e em 1853, a Vila de Santo Antônio do Paraibuna foi elevada à categoria de cidade, passando a se chamar, em 1865, Juiz de Fora, nome ao qual os moradores já haviam se afeiçoado. Sugestão do então deputado provincial Barão de São Marcelino, consanguíneo da família Tostes, o nome Juiz de Fora para a cidade estaria corrigindo um erro do passado, pois que cidade do Paraibuna não havia tido êxito identitário. Segundo o deputado, "todos continuavam a falar em Juiz de Fora, com exceção da documentação oficial. Enfrentaram-se

---

[47] "Antônio Dias Tostes Moss adquiriu, na verdade, a fazenda do Juiz de Fora, mais as cinco sesmarias, por seis contos de réis, juntamente com a fazenda do Marmelo, vendida por um conto e seiscentos mil réis, além dos escravos [escravizados] das propriedades, o que totalizou 11 contos e 770 mil réis (Delgado, 1985, p. 54). Segundo Fazolatto (2001, p. 17), Tostes ainda comprou a fazenda do Retiro, com três sesmarias de terras, onde construiu sua residência. Seu território particular era formado por 10 sesmarias de terra e ele se tornou o maior proprietário rural da região." Nota da autora.

também problemas postais, em função de uma Paraibuna homônima, criando sérias dificuldades de entrega de correspondências" (Fazolatto, 2001, p. 26). Comemora-se, pois, o aniversário da cidade de Juiz de Fora na data de 31 de maio de 1850.

Em que medida a parte que permanece no imaginário do juiz-forano, ao mesmo tempo em que diz, também oculta sobre a história da cidade? O que os desdobramentos da fazenda e do povoado que cresceu em torno dela, do lado esquerdo do rio, têm a dizer sobre outras histórias não contadas sobre Juiz de Fora? O que implicaria transpor o Caminho Novo para o lado direito do rio Paraibuna, conhecida como Estrada Nova, onde outras ruas estariam sendo alargadas e seus nomes alterados em homenagem aos doadores de terras e outros colonos, assim como as construções de instituições como escolas, a igreja matriz, a cadeia, hospitais etc., e, é claro, as residências das famílias tradicionais? A produção de outras construções geraria outras memórias coletivas sobre a cidade, e também traria, simultaneamente, esquecimentos de outros povos que constituem a pluralidade juiz-forana, e também de si mesmos na relação com a história e a geografia da cidade.

Conforme Borges (2000), Santo Antônio do Paraibuna, mais tarde Juiz de Fora, era um núcleo situado no meio da região de café, onde o fluxo comercial da região dinamizava a cidade, que concentrou, por quase todo o século XIX, a maior população escravizada de Minas, sendo, nos primeiros tempos, a presença desta população majoritária. Neste mesmo período, a cidade recebeu os primeiros imigrantes, quando "Minas Gerais contou com o trabalho escravo nas plantações de café e, mais tarde, após a abolição, com o trabalho dos libertos e dos homens pobres" (Borges, 2000, p. 10).

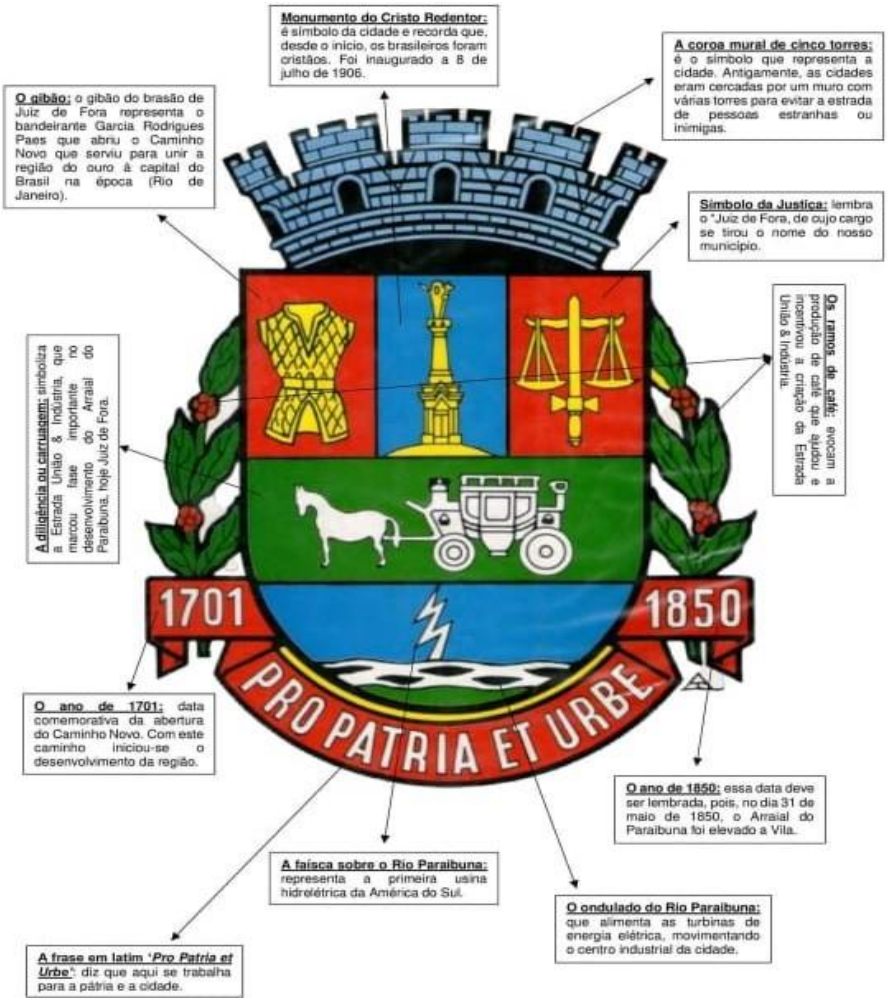
A origem do povoamento em Juiz de Fora se constitui como um processo no qual a multiplicidade dos sujeitos e os vários grupos de imigrantes constituíram esta história de povoamento. Segundo Borges (2000), alemães, italianos e portugueses constituíram o maior contingente de estrangeiros que ali se estabeleceram, junto à presença majoritária dos negros. "No final do século XIX e início do século XX, vemos a chegada dos sírios e libaneses, expulsos da terra natal por razões econômicas, desavenças políticas e por diferenças religiosas" (Borges, 2000, p. 10).

O movimento de formação da cidade ocasionou muitas tensões, que variavam nas ocorrências policiais desde conflitos entre patrão e empregados até insultos por motivos de preconceitos entre os grupos, que passavam a habitar a cidade pelo olhar de estigmas do lugar de servidores, qual o caso dos negros, e outros pelo lugar da notoriedade no trato com o comércio, qual o caso dos sírios e libaneses (Borges, 2000).

A cidade de Juiz de Fora/MG se constituiu com e pela cultura de múltiplos grupos sociais e ainda hoje a pluralidade constitui esse espaço. Entendo, pois, que grupos constituíram a cidade e a levaram a industrializar-se. Assim como temos uma *Minas que é tão Gerais* (Tito, 2019), temos também muitas *Juiz de Foras* contadas e veladas. Ao mesmo tempo em que vários embates acerca de direitos sociais nos mostram notas históricas de meu interesse em Juiz de Fora/MG enquanto mais um ponto no holograma no que diz respeito ao escravismo, vemos que a perpetuação da exclusão não diverge em seus constructos do processo que se dava no fluxo da história do Brasil Colônia. Materializada como um ponto hologramático, Juiz de Fora aparece como uma representatividade da segregação dos sujeitos que se torna notória pela própria verticalização do centro da cidade e pela espacialização que, não obstante, entrelaça fatores econômicos, sociais, raciais e religiosos que foram modulando o impulso da expansão do espaço urbano e empurrando para as bordas dos morros da cidade parte dos grupos imigrantes rotulados pela classificação de seus lugares demarcados na sociedade juiz-forana.

Se, por um lado, Juiz de Fora vinha consolidando um sistema econômico alavancando a atividade industrial da cidade, que seria sua marca registrada nas décadas posteriores (Oliveira, 2010), por outro lado, este mesmo sistema produz simultaneamente cultura, que em alguma medida explicita as contradições de ser constituída pela pluralidade dos sujeitos que alavancam o crescimento da cidade e, ao mesmo tempo, trazem as formas discursivas que negam e/ou ainda mantêm silenciadas as alteridades que se atravessam e se influenciam. Do ponto de vista das ideias dos grupos do lugar do poder, que excluíam e rotulavam os imigrantes, categorizando-os pelo ser menos, poderíamos dizer, com Carvalho (2013), que admitir que outros povos pensem como eles ou, por vezes, melhor do que eles, representaria um duro golpe para quem já sofria intensamente com os ferimentos narcísicos provocados pelas revoluções copernicana, darwiniana e freudiana.

Figura 34 – Brasão de Juiz de Fora, 1969



Fonte: Oliveira (1983, p. 11).

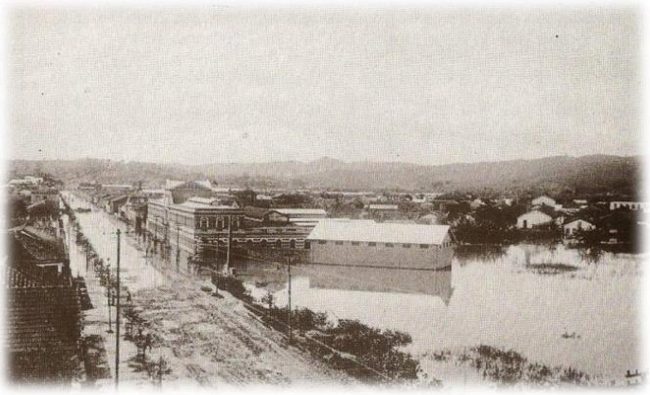
O uso de bandeiras e brasões é resultado de símbolos, os quais significam em alguma medida diversos acontecimentos significativos para a história de uma cidade. Se, por um lado, um brasão é construído em determinada época, sendo, pois, datado, carregando também uma visão de mundo datada, aquilo que dá vida a uma cidade, isto é, o seu povo e suas relações estabelecidas, por outro lado, este povo, a partir de outras necessidades sociais, vai fazendo uma releitura das entranhas dos símbolos a partir de sua própria história na medida em que a conhece, problematizando aquilo que outrora era tido como uma história de sempre aí, com vistas de que continuaria sempre sendo.

Na formação dos grupos sociais em Juiz de Fora enquanto partícipes fundamentais em seu crescimento industrial transitando pelos séculos XIX e XX, vemos os múltiplos grupos sociais constituírem e colaborarem com esse espaço. Vemos os negros chegando escravizados, os quais seriam incorporados às lavouras cafeeiras na zona rural ou em realizações de diversos serviços no núcleo urbano, marcando a composição hierárquica

socioeconômica local, refletindo profundamente na formação cultural (Oliveira, 2000). Vemos os portugueses, que se destacaram no trabalho de vendedores ambulantes, lavradores, pedreiros, caixeiros e jornaleiros (Viscardi, 2000). E também os alemães, que chegariam para se incorporar a dois empreendimentos da Companhia União Indústria, trabalhando como empregados da Companhia, atuando desde operário, passando por mestre de obras, técnico e engenheiro. Além de contribuírem nos primórdios da industrialização na cidade, tiveram uma forte marca na Romanização do clero em Juiz de Fora (Arantes, 2000). Cerca de 58% do total dos italianos se destacaram pelo envolvimento em atividades do comércio de gêneros alimentícios, armarinhos, móveis, sapatos etc., e cerca de 21% se destacaram no artesanato ou na propriedade de pequenas oficinas nas quais manufaturavam o próprio produto, além de trazer da Europa o domínio de técnicas da utilização do ferro e decorações de sacadas com a arte etc. (Christo, 2000). E a chegada dos sírios e libaneses, que devido a vários fatores somados em suas culturas se concentraram em Juiz de Fora nos centros urbanos, desenvolvendo atividades relacionadas ao comércio e desenvolvimento de atividades têxtil e de caráter doméstico, primeiramente como ambulantes e, mais tarde, regularmente estabelecidos (Almeida, 2000).

Vemos, com Couto e Rocha (1997), que o núcleo urbano de Juiz de Fora foi se desenhando de maneira que de um lado ficaria o rio Paraibuna e sua planície pantanosa, tendo como limite o morro do Imperador, delineando toda a área de expansão da cidade, e de outro, a Estrada Nova traçada por Halfeld, eixo que orientou o desenvolvimento do povoado, e posteriormente a estrada União Indústria. As duas rodovias iriam originar duas importantes avenidas da cidade, a Rio Branco e a Getúlio Vargas.

Figura 35 – Av. Getúlio Vargas, 1906



Fonte: Giroletti (1988 *apud* Mauricio, 2021).[48]

[48] Enchente de 16 de janeiro de 1906. Tecelagem Bernardo Mascarenhas. Extraída do livro *Industrialização de Juiz de Fora 1850-1930*, de Domingos Giroletti.

Figura 36 – Av. Barão do Rio Branco, 1885

Fonte: Mauricio (2021).[49]

Com 3.550 metros de extensão, registrada por Albino Esteves em 1915, depois de diversas transformações urbanas em Juiz de Fora/MG, hoje a avenida Rio Branco é uma reta com mais de 6 km de extensão (Colchete Filho; Ribeiro; Nascimento, 2017), cortando a cidade da Garganta Dilhermano ao Alto do Passos. Couto e Rocha (1997) afirmam que a avenida Rio Branco é tanto um marco geográfico quanto histórico, porque Halfeld, "além de desviar o núcleo original de povoamento, faz com que esta avenida assuma uma dimensão maior que seus quatros quilômetros em linha reta, ao se destacar como centro para onde convergem as forças e instituições de poder" (Couto; Rocha, 1997, p. 30). Halfeld traz não somente um marco territorial e histórico, mas também o processo urbano acaba por demarcar o lugar dos sujeitos nesta cidade, que ao ser construída, também vai submergindo uma estrutura social que procura não apenas se demarcar pelos privilégios materiais, mas também por uma estrutura de poder pelas instituições que demarcaram tal posição. Afirma Viscardi (2000, p. 42) que na cidade "o lazer foi segmentado temporal e espacialmente. Em primeiro lugar, deveria estar distante dos locais de trabalho. Em segundo lugar, deveria apartar as diferenças sociais de origem". Assim, definiria o poeta e memorialista Pedro Nava sobre o contexto da avenida Rio Branco para a cidade, que já havia sido denominada outrora de Rua Principal e Rua Direita:

[49] Av. Rio Branco na altura do Largo do Riachuelo.

> Além de dar assim leste e oeste para a escolha do destino, a Rua Direita é a reta onde cabem todas as ruas de Juiz de Fora. Entre o Largo do Riachuelo e o Alto dos Passos, nela podemos marcar o local psicológico da Rua do Sapo, da Rua do Comércio, da Rua do Progresso, da Rua do Botanágua, com a mesma precisão com que nos mapas do seu *underground*, os logradouros de Londres são colocados fora de seu ponto exato, mas rigorosamente dentro de sua posição relativa. É assim que podemos dividir Juiz de Fora não apenas nas duas direções da Rua Direita, mas ainda nos dois mundos da Rua Direita. Sua separação é dada pela Rua Halfeld.
> A Rua Halfeld desce como um rio, do morro do Imperador, e vai desaguar na praça da Estação. Entre suas margens direita e o Alto dos Passos estão a Câmara; o Fórum; a Academia do comércio com seus padres; o Stella Matutina, com suas freiras; a Matriz, com suas irmandades; a Santa Casa de Misericórdia, com seus provedores; A Cadeia, com seus presos (testemunhas de Deus - contraste das virtudes do Justo) – toda uma estrutura social bem pensante e cafardenta que, se pudesse o amordaçar a vida e suprimir o sexo, não ficaria satisfeita [...]. Esses estabelecimentos tinham sido criados, com a cidade, por cidadãos prestantes que praticavam ostensivamente a virtude [...]. Já a margem esquerda da Rua Halfeld marcava o começo de uma cidade mais alegre, mas livre, mais despreocupada e mais revolucionária. O Juiz de Fora projetado no trecho da Rua Direita que se dirigia para as que conduziam a Mariano Procópio era, por força do que continha, naturalmente oposto e inconscientemente rebelde ao Alto do Passos. Nele estavam o Parque Halfeld e o Largo do Riachuelo, onde a escuridão e a solidão favoreciam a pouca vergonha (Nava, 1973, p. 14-16).

Figura 37 – Rua Halfeld esquina com a Av. Barão do Rio Branco, década de 1920

Fonte: Mauricio (2021).

Em homenagem a Henrique Guilherme Fernando Halfeld, temos a conhecida rua Halfeld pelos juiz-foranos. Segundo Esteves (2008), com extensão de 1.400 metros, essa rua foi também denominada de Rua Nova. Ela “começa no morro de São Sebastião (parte direita

da Academia do Commercio)[50], indo terminar do outro lado do rio Parahybuna, na rua Botanagua" (Esteves, 2008, p. 162).

> Na Halfeld que aplaudiu Ruy Barbosa se forja a opinião juiz-forana... É nela que bate o coração da cidade... Às vezes, a Rua Halfeld vibra e se exalta, consagrando um triunfo... E, às vezes, porque é múltipla e extremada, como todas as ruas, leva dois dedos à boca, na irreverência de seus garotos – e puxa uma vaia definitiva [...] (Nóbrega, 2001, p. 46).

Famosa entre os juiz-foranos e conhecida pela sua parte denominada de "Calçadão", a rua Halfeld corta as avenidas Rio Branco (localizada na parte alta do centro da cidade) e Getúlio Vargas (localizada na parte baixa do centro da cidade) e chega à praça da Estação (localizada na parte baixa do centro da cidade), representando, com os caminhos da história da cidade, aquilo que podemos denominar de uma espécie de espacialização do discurso de segregação da cidade.

O grupo de negros vem fazendo parte do processo de construção da cidade de Juiz de Fora/MG desde o movimento agroexportador que se dava no Brasil no século XIX, quando o trabalho de acúmulo de riqueza dos fazendeiros era mantido pela escravização dos negros, antes mesmo de a cidade se tornar oficialmente Juiz de Fora. Segundo Barreto e Barcellos (2019), no século XIX, Minas Gerais era a maior província escravista do país, e Juiz de Fora abrigava a maior população escravizada de Minas Gerais. "Como em todo o país, nessa época, a mão de obra maciçamente utilizada, era a escrava, tanto que em determinados lugares havia mais escravos [escravizados] que livres" (Oliveira, 2000 *apud* Barreto; Barcellos, 2019, p. 54). Barreto e Barcellos (2019) ainda salientam que, em 1855, Juiz de Fora possuía uma população de 6.466 habitantes, desses, 2.441 eram livres e 4.025 eram cativos. Com o decreto da extinção da escravidão, os libertos enfrentaram condições extremamente desiguais para competir no mercado de trabalho e ter acesso à terra tanto no meio rural quanto no urbano. E somente após 1920, devido ao declínio da produção cafeeira, iniciou-se o processo de migração para o centro urbano. Nesse período, parte da área central da cidade já estava ocupada pelos trabalhadores livres e imigrantes, sobrando para os libertos, vindos da zona rural, locais sem urbanização e infraestrutura, denominados de verdadeiras ilhas no entorno da área central, como foi o caso de alguns bairros, como Dom Bosco, Santa Rita e São Benedito (Barreto; Barcellos, 2019), onde vemos a população formada majoritariamente por negros (englobando os autodeclarados pretos e pardos dos censos nacionais).

---

[50] Uma das escolas particulares tradicionais de Juiz de Fora. Inaugurada em 1891 e dirigida por padres da Congregação do Verbo Divino. Nota do autor.

> Se por um lado Juiz de Fora pode se tornar, tal como a Manchester inglesa, a cidade [mineira] pioneira em termos de um sistema viário moderno e de uma estrutura industrial, as similaridades [...] não cessam aí. A urbanização trouxe consigo a sua contrapartida em termos sociais, que forma o caos urbano, a insalubridade, a marginalização e a manutenção de setores empobrecidos em situações mínimas de sobrevivência *sine qua non* para a garantia da expansão do mercado formal assalariado [e para a reprodução ampliada do capital] (Miranda, 1990 *apud* Oliveira, 2010, p. 217).

A cidade de Juiz de Fora vem sendo constituída por engendramentos espaciais e temporais que formam o sujeito e vem sendo formadas por eles, em um movimento que alimenta sua performance imaginária sobre aquilo que precisa de alguma forma perpetuar e ser contada ou silenciada como a história local. Se vemos como pano de fundo a chegada de imigrantes à Juiz de Fora em busca de melhores condições socioeconômicas para garantir a sobrevivência, o mesmo não ocorreu com o povo negro. Toda essa perpetuação de pensamento bem organizada, como vimos com Nava (1973), acaba por desembocar no pensamento que estabelece o lugar dos sujeitos na cidade.

Percebendo a tessitura orgânica que vem constituindo a história de Juiz de Fora, mesmo que a resistência negra já se manifestasse desde os tempos de cativeiro, formando organizações cuja palavra de ordem era proteção mútua, passando pelo plano da resistência cultural e assumindo a fidelidade às religiões africanas (Silva; Araújo, 2005). Assim como vem resistindo ao longo das décadas que compõe a história da cidade, tal como a imagem de duas mulheres negras caminhando na Rua Marechal Deodoro nos anos 1960, rua paralela à Halfeld, onde a narrativa oficial eternizou o "*footing*" que excluía os negros, conforme relata em entrevista a pesquisadora Giane Elisa Sales de Almeida (Morais, 2020). Existe na atualidade uma espécie de sonoridade histórica, ecos do imaginário juiz-forano sobre os sujeitos que habitam bairros de periferia. Temos a percepção de que esse imaginário gera uma espécie de discurso que infiltra os corpos dos sujeitos que habitam os bairros pobres da cidade, empurrando e se articulando para manter os sujeitos no lugar demarcado pelo pensamento colonial. Compreendemos ainda que tais discursos, além de comporem uma forma opressora de olhar sobre o outro, engendram uma realidade em que o oprimido acaba por se vestir da realidade discursiva que o oprime, aceitando-a, muitas vezes, como uma fatalidade ou mesmo se culpando a partir de bases do discurso meritocrático, pois não compreende as estruturas racistas, excludentes e segregacionista que vêm forjando o subterrâneo e a superfície histórica e social de onde vive.

Nesse movimento, percebemos que tais sujeitos, ainda que não tenham vivido ou sequer conhecido histórias de opressão que antecederam a sua vinda ao mundo, reproduzem e/ou alteram muito pouco e lentamente aquilo que o olhar colonial engendrou sobre aqueles que vieram ao mundo antes dele; uma espécie de herança cultural e social que partilham histórias de quais espaços seus corpos devem ocupar na cidade. Tais espaços vão se estruturando pela pujança do trabalho informal, que visivelmente se concentra na conhecida parte baixa da cidade (a qual falaremos um pouco mais adiante na tese), herança espacial da margem esquerda, para onde não somente foram e são inconscientemente empurrados, mas também levados a habitar inclusive para lazer. Se podemos dizer que os bairros pobres de Juiz de Fora/MG foram formados sob a indumentária de ilhas em torno da região central, com o advento da reforma do início do Período Republicano, em que a grande maioria dos ex-cativos foram vistos como desclassificados sociais, a periferia tornou-se o lugar possível para habitar. Neste contexto, os bairros das periferias de Juiz de Fora/MG apresentam uma forte marca das construções simbólicas e históricas da sociedade juiz-forana, construídos juntamente com este processo contraditório do pluralismo, ao mesmo tempo excludente, em que a cultura que guarda estreitos laços silenciosos, pulsantes, invisíveis e visíveis traz aquilo que Morin (1977) considerou o que nos permite aprender e conhecer, mas também é o que impede de aprender e de conhecer fora dos imperativos e de suas normas, havendo, então, um antagonismo entre o espírito autônomo e sua cultura, e podemos acrescentar, sobretudo, a sua interação com a imagem da cidade. Ainda que lentamente, formas outras de resistir aos imperativos foram inventadas pelos excluídos ao longo da história que, podemos dizer, são formas de liberdade. Ainda que diante de um sistema educacional público que foi se aperfeiçoando aos poucos, consideramos formas de resistência o estudo, a inserção em algumas áreas do conhecimento e de trabalho, o andar por algumas ruas, lugares e regiões da cidade e a ocupação de outros espaços públicos.

Atualmente, a região central da cidade acomoda a todos e todas. A rua foi se tornando mais democrática com o avançar da história juiz-forana. A região central tem mostrado sua pluralidade na atualidade, diluindo a lógica de outrora de que não podiam passar, por exemplo, negros e negros, até por volta da década de 1960, qual o caso da rua Halfeld, parte alta. Entretanto, ainda muitos apartamentos mais antigos na parte alta e direita da cidade trazem em sua arquitetura um banheiro para as empregadas – as quais, em sua maioria eram negras –, evidenciando que empregado e patrão não somente não comeriam na mesma mesa, como tampouco usariam o mesmo banheiro. Se saber disso talvez seja algo de difícil acesso para boa parte de nós, a rua, como lugar público e de encontro, pode nos

provocar ainda outras reflexões sobre como um bloco forte de relações de poder dissolvido pela história pode nos possuir.

Quem transita pela região central da cidade de Juiz de Fora percebe não apenas a diferença na materialidade que constitui os espaços, mas as características dos sujeitos que ocupam os espaços e como algumas áreas são subliminarmente vetadas. A história de exclusão do passado da cidade de Juiz de Fora se funda com o tempo presente desta cidade através de seus próprios espaços, forjando o lugar do outro e um modo de liberdade que recai sobre o ser e sobre o saber dos sujeitos, sobretudo aqueles que são historicamente marginalizados. O lugar do trabalho informal, as filas de camelôs e os sujeitos que expressam pela vestimenta, pelo gosto musical e pelas gírias são marcas para o fenômeno da marcação de uma suposta cultura menor em detrimento de uma cultura maior (Veiga-Neto, 2003). Acomodar as diferenças e a diversidade é um exercício de deslocamento da negação e da marcação das diferenças (Marques, 2012). Se da negação das diferenças é marcada pelo princípio do universal e pelo pensamento colonial, este ainda coabita com o princípio da marcação das diferenças (Marques, 2012), pois apesar das diferenças inerentes à vida, "trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal versus anormal, superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz e assim por diante" (Marques, 2012, p. 105).

A parte baixa da cidade de Juiz de Fora/MG é tida de forma evidente como o lugar dos sujeitos da "margem esquerda do rio", ou da periferia, que hoje é bem mais difusa do que apenas de um lado do rio Paraibuna. A praça da Estação, assim com a Av. Getúlio Vargas (paralela à Av. Rio Branco), acomodam solidariamente os sujeitos no centro da cidade, ao mesmo tempo em que evidenciam os mecanismos de exclusão (Marques, 2012). Mesmo que os sujeitos da periferia transitem pelas vias públicas do centro da cidade, e que aparentemente tenham liberdade de ir e vir nesta região, existe uma espécie de contingência que os empurra para seu lugar de fazer e de ser com outros em grupos que tecem diálogos e ações no mundo que mais se aproximam, ao mesmo tempo que, de certa forma, se afastam. A força de uma cultura não se limita à contação de um acontecimento, mas em como seus aspectos vividos se inscrevem na condição do sujeito, e como ele irá, de alguma forma, perpetuar essa força e poder, ou melhor, nas palavras de Morin (2008f), pelo *imprinting* cultural. O *imprinting* se inscreve cerebralmente desde a tenra infância pela estabilização seletiva das sinapses, de modo a marcar o sujeito em seu modo de conhecer e agir no mundo (Morin, 2008f).

> O *imprinting* impede de ver diferentemente do que mostra. Mesmo quando se atenua a força do tabu, que proíbe, com nefasta e perversa, toda ideia não-conforme, o *imprinting* cultural determina a desatenção seletiva, que nos faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com nossas crenças, e o recalque eliminatório, que nos faz recusar toda informação inadequada à nossas convicções, ou toda objeção vinda de fonte considerada má (Morin, 2008f, p. 30).

Se houve uma força histórica de exclusão que se constitui em determinado período da história de Juiz de Fora/MG, essa força, pelas relações de poder, vem atravessando as décadas a fio, sendo projetada pelos sujeitos em seus filhos e filhos dos filhos..., que não viam senão o presente fatalista de segregação. Acontece que um *imprinting* não significa determinismo, aliás, com Edgar Morin o determinismo carrega uma abertura com o caos que o constitui, justamente com os fenômenos aleatórios e as bifurcações produzidas pelas resistências e problematizações da realidade pela própria condição e reinvindicação do sujeito e tomada de consciência no mundo. É o que Morin (2008f, p. 41) chama de as "grandes brechas" produzidas pelos pequenos movimentos de organização e ruptura. Assim, pois:

> A ruptura do *imprinting* pode ser muito profunda e o desvio que jorra pela brecha pode evoluir em uma contestação radical capaz de resultar na queda das verdades reinantes. Ao final desse processo, os subprodutos do esvaziamento de uma cultura estabelecida (os desvios) tornam-se os produtos principais de uma nova ordem cultural que irá esvaziar as antigas verdades como dejetos e imundícies. Enquanto a concepção determinista mecanicista é incapaz de conceber a destruição da invariância, a mutação inovadora e a transformação do sistema de reprodução, temos de conceber os princípios que permitem compreender que uma cultura possa produzir aquilo que a arruinará (Morin, 2008f, p. 42).

Penso que seja possível perceber a liberdade do ir e vir dos sujeitos pelas ruas da região central da cidade. Esta liberdade se constituiu pelos debates democráticos, pelas lutas, múltiplas formas de resistências e políticas públicas historicamente conquistadas, que, apesar das ambiguidades, vêm se desenvolvendo com a temporalidade e espacialidade da cidade de Juiz de Fora. Compreendo, pois, que um bairro se nutre de certa cultura da cidade, e da imagem que a cidade faz dele e vice-versa. Assim sendo, pergunto em que medida um bairro da periferia de Juiz de Fora pode, na atualidade, metamorfosear certa memória individual e coletiva e dizer sobre, ao menos, parte da história de sua cidade? Tomemos, pois, o Bairro São Benedito como lentes para pensarmos os constructos culturais que nos dão pistas para percebermos mais um ponto deste holograma juiz-forano, para fazermos um exercício de um modo de liberdade.

6.3 SÃO BENEDITO: ENTRE CONFLITOS, POTÊNCIAS E SOLIDARIEDADES

No Brasil, as lutas dos escravizados pela liberdade assumiram formas diversas, incluindo desde a liberdade por vias legais, chamada de carta de alforria ou carta de liberdade, escrita pelo escravizador ou algum representante, a fugas, quilombos e revoltas (Albuquerque; Fraga Filho, 2006). Segundo Oliveira (2000), no contexto de Juiz de Fora, devido à falta de espaço urbano enquanto emprego e moradia, processa-se o movimento tardio de fixação do negro na zona urbana da cidade, uma vez que este centro urbano já estava controlado pelos grandes fazendeiros e industriais. Logo, a saída encontrada pelos ex-escravizados foi seguir em direção à periferia, constituindo a formação de bairros inteiramente negros, surgindo por exemplo o bairro São Benedito (Antigo Arado) "sem a mínima infraestrutura urbana, a exemplo do acesso à rede de água, esgoto, iluminação pública" (Oliveira, 2000, p. 65).

Até por volta de meados do século XX, as moradias do bairro São Benedito não seriam legalizadas. Conforme Rodriguês (2019), no Arquivo Municipal de Juiz de Fora datam de 1950 os primeiros documentos oficiais de construção residencial deste bairro, apesar de as narrativas dos moradores mais antigos dizerem que já havia moradias anteriores a esta data, iniciadas por volta da década de 1930. Acontece que, independentemente de serem oficializadas, destacamos com Abreu (2010) que neste período as favelas ganharam visibilidade mediante uma série de reportagens do *Diário da Tarde* de 1961, na qual a prefeitura revelou que cerca de 5% dos moradores da cidade viviam em favelas, em um período que a população de Juiz de Fora/MG totalizava 182.481 moradores, conforme o Anuário Estatístico do Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1961).

> Segundo gráficos oficiais [...] a incidência de favelas registra-se nos seguintes bairros e subúrbios: Sítio do Stopa (cinquenta barracos), Várzea Carlos Barboza (cem barracos), Margem do Paraibuna (setenta e um), Vila Marumbi (dezoito), Linhares (cinquenta e seis), Estrada São Pedro (vinte), Vila Santa Rita (cinquenta), Serrinha (quarenta e cinco), Teixeiras (vinte e dois), Boa Vista (vinte e três), Vila Olavo Costa (duzentos e oitenta), Vila São Benedito (cinquenta), C.A.S.C. (sessenta). [...] Todos estes núcleos urbanos caracterizados como polos de sub-residências são responsáveis pelo abrigo de 3.380 favelados (cerca de 845 famílias) em mais de 800 barracos (Diário da Tarde, 1961 *apud* Abreu, 2010, p. 156).

De vila São Benedito a bairro São Benedito, foi se transformando esse território na zona leste em sete décadas a fio. Este bairro está situado na região que podemos chamar "lado esquerdo do Rio Paraibuna" e na "parte baixa da cidade". De acordo com a referência discursiva estabelecida na cidade, vemos a avenida Rio Branco e a Rua Halfeld representando

os sentidos geográficos de poder, concentração de riqueza e lugar dos virtuosos na “parte de cima e à direita”; na “parte de baixa e no lado esquerdo” o lugar dos outros excluídos, a pobreza, a pouca vergonha, os lugares escuros e a boemia. Por essas notas históricas, vemos a imersão deste bairro, desenvolvido com e sobre essas tensões, por ser uma área extensa, “a hipótese de que tenham surgido Quilombos em torno da região é plausível” (Rodriguês, 2019. p. 33).

Figura 38 – Praça das Lavadeiras, 1974. Bairro São Benedito/JF, na época, Arado

Fonte: Maria do Resguardo (2021).

Figura 39 – Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, 2023, antiga Praça das Lavadeiras, Bairro São Benedito/JF

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A hipótese do nome do bairro aparece pelo olhar sobre o próprio mapa da cidade de 1950. Segundo Rodriguês (2019), encontrarmos apenas a referência à Fazenda Poço D'Antas, na medida em que São Benedito não fazia parte do perímetro urbano, porém o mapa pode nos dar um vestígio da origem do nome do bairro, já que perto da região encontra-se uma pedreira chamada Benedito, além da relação com o santo católico negro e protetor das pessoas negras.

A emersão desse bairro não se limita às suas infraestruturas desfavoráveis e histórias de opressão. Liberdades foram construídas nesse local sob o alicerce dessas e outras notas históricas não ditas, histórias de sujeitos que experienciam a comunidade e a produzem de maneira individual e coletiva, com e para além de suas heranças históricas da realidade material e simbólica que muitas vezes são silenciadas.

É necessário perguntar ao bairro São Benedito como ele vem se tornando aquilo que vem sendo, e complementarmente perguntar: qual sua potência? Perguntamos sobre como ele se tornou não para definir seus limites de potência nas fronteiras da cidade, mas para fazer emergir e compartilhar vivências narradas que denunciam e anunciam formas de liberdades locais e globais como caminhos de ressignificação de si. Pergunto o que pode o bairro São Benedito para pensar suas solidariedades inerentes do ir e vir da produção da cultura, porque um bairro é para além de suas tensões, carências e violências, tanto pelos moradores, quanto pelo olhar do imaginário dos que não são. Que potências vêm sendo construídas neste bairro para além de suas condições desfavoráveis? Em que medida este bairro vem constituindo os sujeitos e estes constituindo o bairro? Como essas memórias da história da cidade e do bairro afetam os professores nascidos nesse lugar, e que foram estudantes e hoje lecionam na escola pública deste bairro? Como a formação de um sistema cultural desse bairro é afetada pelo imaginário coletivo da cidade, e este transborda na vida dos estudantes? Como esses afetamentos podem produzir uma cultura e se encontrar dentro da escola pública situada no bairro?

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), asseguram na atualidade o direito à educação. Lembremos, porém, com Schueler (1999), que a afirmação da educação das crianças, primeiramente como um valor e posteriormente como uma necessidade e um direito, é fruto de um longo processo histórico, repleto de idas e vindas, rupturas e permanências, vitórias e derrotas.

Segundo Schueler (1999), devido ao processo crescente de urbanização, ocorrido nas principais capitais de Províncias do Império do Brasil durante o século XIX, as cidades

oitocentistas brasileiras, antigas sedes da administração colonial portuguesa, conservaram as suas tradicionais funções burocráticas, comerciais e portuárias. A intensa vida urbana provocada pelo crescimento demográfico, acompanhado do processo de urbanização, que variava conforme as especificidades regionais, caracterizam, a partir de meados do século XIX, a elevação do número de habitantes nas cidades e a urbanização, impulsionada pelo capital proveniente das economias agrárias, de maneira heterogênea e desigual nas regiões do Império.

Com o crescimento das cidades, novas atividades e novos serviços foram sendo estabelecidos, tal como os diversos tipos de fábricas, o que acarretou um significativo desenvolvimento da produção artesanal e manufatureira (Schueler, 1999). A questão é que "em uma sociedade escravista, a necessidade de trabalhar representava o limite da pobreza" (Schueler, 1999, p. 61) onde foram promovidas as políticas de controle e higienização dos chamados espaços imundos, que pelo lema positivista "ordem e progresso" procuravam, através dos médicos e demais dirigentes imperiais, modernizar as cidades e atingir os costumes e hábitos da população, "justificando sua intervenção, a despeito das diferenças sociais e das lutas de classes" (Schueler, 1999, p. 61).

> No processo de abolição gradual da escravidão, iniciado a partir de meados do século passado, a educação pública e a difusão do ensino primário entre a população livre e liberta, em primeiro lugar, e, posteriormente, aos ex-escravos [ex-escravizados], foram constantemente reclamados. Um movimento lento e progressivo de escolarização, com maior expressão nos espaços urbanos do Império, impulsionou a efervescência de debates, projetos e medidas em prol da instrução e da educação destinadas às crianças e jovens. Escolas públicas, Casas de Educandos Artífices, Asilos, Colégios, Escolas Normais para a formação de professores primários, representaram as principais medidas realizadas – nem sempre com felizes resultados – para viabilizar o ensino público (Schueler, 1999, p. 62).

No mesmo ano em que a então a Vila de Santo Antônio do Paraibuna foi criada por uma lei provincial mineira – hoje a cidade Juiz de Fora/MG –, em 1850, vemos com Schueler (1999) que no âmbito da Corte imperial, e posteriormente na Província, estavam sendo intensificadas as preocupações e medidas em prol da implantação de um sistema de educação pública.

Em Juiz de Fora/MG, os primeiros imigrantes começam a chegar em 1858 (Martins, 2013). Característica marcante, a demarcação das idades revelava as intenções de distinguir e separar os indivíduos na escola, sobretudo a divisão entre os livres e os escravizados, crianças e jovens; a legislação da Instrução Pública da Corte estabelecia outras

distinções, expressando as diversas hierarquias daquela sociedade (Schueler, 1999, p. 63). Toda uma divisão da sociedade evidenciava o lugar do sujeito na escola.

Conforme Martins (2013) nos diz, em 1861, a Companhia União e Indústria, que construiu uma estrada pavimentada entre Juiz de Fora e Petrópolis, para facilitar o acesso entre Minas Gerais e Rio de Janeiro, fez funcionar duas escolas em Juiz de Fora, uma católica e outra protestante, que possuíam matrícula de 124 crianças de ambos os sexos. As chamadas escolas dos colonos – devido ao fato de, segundo Martins (2013, p. 2), os colonos terem sido assentados em três setores da Colônia D. Pedro II: a colônia de cima; a colônia de baixo; e colônia do meio – começaram a funcionar em janeiro de 1861.

> Havia dois tipos de divisão nas escolas: uma por grau e outra por religião. Eram 124 crianças sendo 64 meninos e 60 meninas; 66 na classe elementar (46 meninos). Sobre o prédio, o Jornal do Comércio de 25 de julho daquele ano assim se referia: 'A casa é dividida em dois grandes compartimentos, a fim de separar a classe elementar da que se compõe dos alunos mais adiantados nas matérias do ensino primário.' Havia três professores: um casal católico e um professor protestante. A esposa do primeiro ensinava, segundo o jornal, primeiras letras às meninas e os trabalhos de agulha. Esses professores eram alemães vindos de Petrópolis: o casal já fora professor naquela cidade e o professor protestante era oriundo da Colônia Primavera, também em Petrópolis. O Imperador examinou alunos de ambos os sexos nas duas classes (Stehling, 1979 *apud* Martins, 2013, p. 3).

Essas escolas, com a morte de Mariano Procópio, em 1872, e a falência da Cia União e Indústria também foram fechadas (Martins, 2013). Com o falecimento do primeiro professor da escola católica, essa ficou fechada até a vinda de um padre, em 1885. Após a morte deste sacerdote, em 1893, ficou fechada até 1900, quando foi reaberta pelas irmãs de Santa Catarina trazidas a Juiz de Fora/MG por intermédio do Cônsul alemão (Martins, 2013).

Tendo em vista o crescimento industrial da cidade de Juiz de Fora/MG como pelos caminhos de uma Manchester mineira, sua planificação, crescimento do comercio na região central, e toda uma cultura de segregação que crescia junto a este movimento, que não obstante perpassou semelhante lógica em crescimentos de outras cidades em diversos Estados no território nacional (Schueler, 1999), a criação das escolas públicas fundadas nas primeiras décadas do século XX no município de Juiz de Fora/MG, assim como as instituições das escolas particulares fundadas no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX, se concentraram primeiramente na região central da cidade, com vemos em Esteves (2008). Não somente se trata de uma concentração de escola na região central, mas, como vemos suas localizações na chamada parte alta da cidade, significa uma marcação de poder pelo saber.

Toda uma cultura de uma escola para as elites estava sendo amalgamada, e a educação como um direito de todos ainda não estava consolidada enquanto uma política mais elaborada. Assevera Rocha (2018) que somente a partir da década de 1920 (4ª década republicana) o direito à educação começa a se esboçar. Na década de 1930 houve a Reforma Francisco Campos, que criou um Sistema Nacional de Educação, e também o Conselho Nacional de Educação, órgão destinado a prestar assessoria ao Ministério da Educação. Nesta mesma década, em 1932, houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que reafirmou a relevância da educação para o desenvolvimento do país (Rosa; Lopes; Carbello, 2015). A perspectiva da educação como um direito de todos, ministrada pela família e pelos poderes públicos, estaria no cerne das propostas do Manifesto. Rosa, Lopes e Carbello (2015) nos dizem que em 1937 foi criada uma nova Constituição que mencionava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, apesar de o mesmo art. 130 desta constituição ter dado um caráter suplementar às atribuições do Estado. E é com a aprovação da Constituição de 1946, no art. 166, que vamos ver a educação como um direito de todos, sendo dada no lar e na escola, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

> A partir de meados dos anos 1960, especialmente em decorrência da instituição da Ditadura Militar iniciada em 1964, a escola pública passou por mudanças estruturais profundas. E foi nesse período, em conformidade com a sociedade urbano-industrial que se instalava na época, que as oportunidades de acesso à escola pública mais ampliaram, o que permitiu que as camadas populares tivessem acesso à escolarização. Essa foi uma estratégia para alavancar o desenvolvimento do país por meio da escolarização (Bittar; Bittar, 2012 *apud* Rosa; Lopes; Carbello, 2015, p. 167).

Tendo em vista a criação do bairro são Benedito em 1950, ao verificarmos o Jornal *Diário Mercantil* de 1962 (Campos, 1962), vemos a notícia da primeira escola pública do bairro. Trata-se de uma denúncia quanto às condições da escola abandonada. Dizem os escritos, colocando a palavra escola entre aspas, evidenciando a impossibilidade de assim ser considerada diante da situação física deplorável que envolvia a acomodação de 420 estudantes que sentavam na mesma carteira, sem água, e que as professoras pagavam uma pessoa para limpar os sanitários, e estes levavam baldes de água para fazer a limpeza: “A ‘Escola’... é assim: Uma espécie rústica de barraco melhorado (porque é de tijolos), sujo, estragado, sem conforto, com classes pequenas, demais para pertencem a uma escola [...]” (Campos, 1962, p. 4).

Figura 40 – Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho. Primeira escola pública do bairro São Benedito/JF, 1962

Fonte: Campos (1962, p. 4).

Destacamos, nesse jornal, a menção que ele faz à criação da escola há 7 anos, e que desde sua fundação permanece na condição denunciada. Em 1950 tem-se o registro oficial do bairro como São Benedito, e em 1956 seria fundada a primeira escola pública do bairro. Neste período, já havia entrado em vigor o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), instrumento que alavancou a democratização da escola elementar no país, ao menos na garantia de vagas, caracterizando a "concretização da política estadonovista para a educação elementar que, até então, não havia contado com nenhum tipo de intervenção estatal no sentido de promovê-la à categoria de direito fundamental" (Rocha, 2000 *apud* Almeida, 2009, p. 224). Conforme Almeida (2009), a política estadonovista, ainda que restrita, está de alguma forma relacionada à inserção da trajetória escolar das famílias negras, sobretudo das mulheres negras, em que muitas tiveram a primeira geração que chegou à escola a partir da década de 1950.

As ambiguidades entre o crescimento das escolas e o acesso se mostrava, dentre outras questões, pela falta de condições para a permanência dos estudantes expostas na primeira escola do bairro São Benedito. Além da escassez de investimento do Estado nos primeiros anos da escola pública do bairro São Benedito, sinalizamos outra questão: o oferecimento ao acesso à escola no próprio bairro, em que os estudantes não iriam precisar caminhar até a região central para estudar, carrega a ambiguidade de que manter o sujeito no seu lugar enquanto condições e limites de pertencimento cultural, nos limites de ir e vir de um corpo que não precisa se relacionar com a cidade, e que sua mente também, de alguma forma, não é bem quista.

Uma produção social, política e econômica girou em torno do crescimento da cidade de Juiz de Fora/MG e foi se perpetuando nos processos educacionais e formulando uma concepção de sujeito. Sá Barretto e Mitrulis (2001) nos dizem que a concepção de escola primária na década de 1950, mesmo entre os educadores, era a de instituição seletiva. Neste sentido, "os programas escolares mostravam-se alheios às urgências e necessidades sociais, e desatentos aos interesses e características da criança" (Sá Barretto; Mitrulis, 2001, p. 105).

Nos diz Morin (1977) que a palavra cultura traz uma armadilha, uma falsa evidência de ser firme, mas também é vazia, minada, dúbia, traiçoeira. Quando iniciei minha caminhada como pedagogo na escola pública, tive nesse bairro minhas primeiras experiências profissionais por dois anos. Alimentando-me de sua cultura sem a pretensão a *priori* de pensar sobre ela para uma futura pesquisa, mas talvez já construindo uma certa dinâmica inconsciente de interesses que viriam a desaguar pelo espanto das contradições que enriquecem a realidade. Quatro anos após essa primeira experiência, retornei ao bairro como coordenador pedagógico também em uma outra escola pública, onde já atuo por dois anos consecutivos como contratado pela Prefeitura. Viver a experiência de estar dentro dos muros das escolas deste bairro, ao mesmo tempo fora da sala de aula, tem me permitido observações que me levaram a uma organização epistemológica e ontológica para a formulação desta pesquisa.

Figura 41 – Primeira escola do bairro São Benedito/JF, 1964 – foto 1

Fonte: Maria do Resguardo (2021).

Figura 42 – Primeira escola do bairro São Benedito/JF, 1964 – foto 2

Fonte: Maria do Resguardo (2021).

Cinquenta e sete anos se passaram desde as imagens da escola que vemos e mais duas escolas públicas foram construídas no bairro São Benedito. Atualmente, o bairro possui três Escolas Públicas, uma Creche Pública e um "Curumim", que é um "serviço voltado para a proteção social no atendimento a crianças dos 5 anos aos 14 anos, oferecendo atividades sociais e de convivência, em horário complementar ao período escolar" (Associação Municipal de Apoio Comunitário, 2020). Hoje, os direitos à educação estão assegurados por uma Constituição sólida, que a partir de 1988 (Brasil, 1988), isto é, há mais de 30 anos, preconiza os princípios da educação na relação com o acesso e a permanência na escola, a igualdade de condições, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento.

Ao longo dos anos de relação com a comunidade do bairro São Benedito, é fácil observar os moradores majoritariamente negros. Não obstante, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) informa que a população deste bairro é de 14.693 habitantes, sendo que 57,08% das pessoas são negras (pretos e partos). Para além de uma demarcação étnica, mas sem negligenciar a construção do contexto excludente pelo entrelaçamento econômico, social e racial, venho percebendo que grande parte das crianças desse contexto avançam sua infância, pré-adolescência, adolescência e juventude pelo percurso de escolarização da creche ao ensino médio, transitando entre as instituições educacionais situadas nos limites geográficos desse bairro, onde cada uma dessas oferece modalidades de ensino diferentes, sendo que a creche, a escola municipal que oferece a educação infantil e a escola estadual que oferece o ensino fundamental estão localizadas na mesma rua, mais ou menos a uns trezentos metros uma da outra, no final do bairro. E a instituição que oferece o ensino médio, situada o mais próximo do início do bairro, compõe uma distância de três quarteirões entre elas. Nesta conjuntura, percebo que não somente os estudantes, mas parte

significativa dos professores e professoras dessas instituições, são moradores do bairro, e estes também fizeram um percurso de escolarização por essas instituições.

Para pensar a construção da liberdade que o *devir* professor/as constrói de si mesmos na relação com o bairro, suspeito que as condições geográficas, urbanísticas, sociais, memórias coletivas e processos históricos vêm afetando a vida desses sujeitos, quer seja sobre os aspectos da escolarização itinerante pelos próprios sujeitos, quer seja por afetamentos complexos de heranças culturais socialmente construídas a partir da uma organização escolar desde a primeira escola fundada nesse bairro.

Não seria, pois, com, pela e entre a educação que os sujeitos fervilham sua manifestação de liberdade de forma mais consciente e resistente ao que está sempre aí, eclodindo esperanças pela sua potência criadora? Qual(is) liberdade(s)? Que educação?

Um bairro é muito além de um intrincado de moradias, e os sujeitos que nele habitam estão para além de um emaranhado de estatísticas enquanto moradores. Como num princípio hologramático, o sujeito está no bairro e o bairro está no sujeito, um modificando e sendo modificado pelo outro, tornando-se um organismo vivo, em permanente mudança em meio às culturas individuais e coletivas que apresentam seus modos de ser e saber com, entre, e além das heranças históricas muitas vezes desconhecidas conscientemente, mas inconscientemente experienciadas. O que pode a potência da liberdade do ser e saber do/as professor/as em um bairro?

7 FIAR MEMÓRIAS PARA CAMINHAR POR OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

> Felizes os que se esforçam para conquistar sua liberdade,
> porque herdarão o mundo.
> E arando-o, abençoando-o e cuidando de um mundo comum, crescerão Beneditos e Beneditas, Arícios e Arícias,
> que gerarão uma comunidade.

7.1 ENTRE O PENSAR ANTES, ABRIR-SE AO MUNDO E PENSAR DEPOIS

> – Alan, o que você viu no São Benedito a ponto de querer fazer uma tese?
> – Vi memórias. Em meus últimos 5 anos de atuação como Pedagogo em uma das Escolas Públicas deste bairro, fui me dando conta de que a pesquisa passava por mim e em mim, toda vez que eu conversava com gente de lá. O olhar daquela gente brilhava quando falavam de suas memórias. Talvez boa parte deles não saiba, mas as memórias deles se encontram com muitas memórias brasileiras por aí afora, tal como a minha. Sinto que lá no São Benedito, que também é Arado, tem um caldo cultural capaz de preencher certas lacunas na história de Juiz de Fora. Eu estou indo lá em busca de memórias. Eu não sei se saberei torná-las escritas, mas quero sentir a pesquisa, porque muitas dessas memórias se encontram com as minhas. Essas memórias podem dizer muito da história do bairro, sobre a história da cidade e sobre o que podemos colocar em diálogo com as escolas.
> – Bacana. Onde tem memórias tem vida, né!?
> – Sim! Deste ponto de vista, o que será de um bairro, de uma escola, e de professores/as que não têm histórias e memórias para contar?[51]
>
> Se possível, leia sem pressa. Mapeie ausências e presenças (Couto, 2021).
> Se possível, leia.
> Se possível.
> Se...

A noção de experiência, como viemos concebendo no pensamento de Edgar Morin (2008d), nos parece um convite a abrir-se ao mundo, a observá-lo e senti-lo, e vamos sendo também observados pelo mundo. O movimento espiralar de retornar transformado de uma caminhada, tal como vemos no cerne do conceito de experiência em Edgar Morin, é também um convite a aceitar as contradições que constituem a vida e o conhecimento, percebê-las e enfrentá-las. Compreendemos, pois, antes de qualquer passo, que se abrir ao mundo é um gesto convidativo com Morin (2008d) a uma caminhada espiral em que o retorno ao começo é precisamente o que o afasta do começo, um gesto de abraçar aquilo que se mostra aparentemente contrário, um convite a abraçar o “e” e o “também”, um convite a

[51] Conversa com uma amiga professora que, assim como eu, não é do bairro São Benedito, e nem do Arado – Primavera de 2022.

abraçar e ser abraçado dialogicamente, recursivamente e hologramaticamente pelo e com o mundo.

Tenho me convencido de que ao lado do “e”, e do “também”, o “se”, em suas mais diversas funções de uso na Língua Portuguesa, é uma possibilidade inexorável do pesquisador que admite a teoria da complexidade (Morin, 2007a, 2008d) enquanto fundamento e a investigação narrativa enquanto metodologia (Connelly; Clandinin, 2008). Com esse movimento teórico-metodológico, a razão e o mito, a poesia e a prosa, a certeza e a incerteza, a ordem e a desordem se atravessam, se alternam e também se complementam nos fragmentos do mosaico movente que forma a realidade. O “se”, artifício linguístico que materializa a possibilidade, é ainda mais radical nos caminhos de uma pesquisa complexa, sobretudo quando as perguntas giram em torno de quase uma impossibilidade analítica, sistemática, e cultural no contexto do modelo clássico científico, beirando o absurdo: E se o mito complementasse a razão? E se a poesia dialogasse com a prosa? E se as certezas ouvissem as incertezas? E se a desordem compusesse a ordem? E se a ciência admitir a literatura?... Numa pesquisa em educação situada na teoria da complexidade e na investigação narrativa, a dialogia, a recursividade e o hologramático não são somente princípios cognitivos possíveis, são necessários no próprio âmbito das possibilidades.

Vou lhes contar uma narrativa. Uma espécie de sistema que estrutura determinado imaginário social. Uma narrativa que admite o “se”, onde razão, mito, prosa, poesia, certeza, incerteza, ordem e desordem caminham juntos, e nos convidam a voltarmos a atenção para além e aquém das palavras e conceitos dados como sempre aí para fazer pesquisa. Se colocar na narrativa poderá ser suficiente. Entretanto, para admitir o “se” será necessário se colocar no caminho, se pôr a contar sua própria história junto, pelos tempos, espaços, no sol, na chuva, com os encontros e desencontros inusitados, pelos barulhos, silêncios, dúvidas, verdades e, principalmente, se abrir ao mundo. “O espírito humano se abre ao mundo. A abertura ao mundo revela-se pela curiosidade, pelo questionamento, pela exploração, pela investigação, pela paixão de conhecer” (Morin, 2007b, p. 40).

Pelo exercício de pensar complexo, construímos neste capítulo a forma como emergiram as categorias disparadoras nos mosaicos de conversações desta tese e o modo como pensamos que os caminhos da memória entrelaçam com a narrativa no mundo.

Notamos ao longo dos escritos de Edgar Morin que o pensamento complexo opera não somente o rigor científico da objetividade, mas também carrega a subjetividade humana. Neste ínterim, a mitologia aparece imbricada ao longo das diversas obras de Edgar Morin, mostrando o quão a considera na construção do pensamento complexo, a ponto de intitular

uma de suas obras/diário de *Um ano Sísifo* (Morin, 2012b), aquele que foi condenado pelos deuses a levar continuamente uma grande pedra até o topo de uma montanha, depois de ela rolar até a planície todas as vezes que for levada ao cimo. Um diário que propõe uma espécie de fenomenologia dos caminhos deste pensador, cujos escritos propõem trazer escolhas de partes de sua caminhada que construiu o próprio caminho de sua teoria e vice-versa. Vamos então fazer um exercício de reflexão/construção de sentido das categorias para dialogar com o/as professor/as enquanto elementos que dão a pensar a nossa caminhada investigativa sobre o que pode a potência da liberdade, dando a pensar o enraizamento de nossa espécie em outros *homos* além do *sapiens* no processo de fazer uma pesquisa em educação de cunho complexa.

A pesquisa científica complexa em educação não é meramente objetiva, ordenada, supostamente neutra e puramente racional, como uma espécie de objetivismo que aparece enquanto um mecanismo único e eficaz capaz de produzir conhecimento. O imponderável, as incertezas, a poesia, a literatura, o amor, o sagrado... também compõem o olhar do pesquisador que procura pensar complexo durante sua caminhada de viver e a curiosidade pelo saber. Mapeamos um ensaio de caminhos mitológicos ao longo das obras de Edgar Morin que tecem seus fios ao percorrer os caminhos do mito grego da criação. Ao percebermos como as mitologias aparecem em seu pensamento, algumas categorias despertaram o interesse para dispararmos os mosaicos de conversações, que, a meu ver, orbitam a discussão da liberdade do ser e saber, sendo, pois, profundamente simbólicas. Além disso, este estofo reflexivo nos convidou a pensar como e com que linguagem podemos habitar o mundo e a educação em seu sentido micro (Veiga-Neto, 2014).

Edgar Morin nos convida a pensar a vida em sua mais profunda expressão. A partir deste mote, em que carregamos em nós a ignorância, o desconhecido, o mistério, a loucura, a razão da aventura (Morin, 2020a), vamos tecer um preâmbulo de uma caminhada que se propõe a acolher memórias de gentes que constituem a memória coletiva (Halbwachs, 1990) de um bairro e narrá-las, sempre a partir do olhar provocativo do que pode a potência da liberdade do/as professor/as. Um convite a uma aventura que considera os princípios da complexidade, sobretudo por nos convidar a uma consciência humanista de pesquisador que pensa a narrativa em diálogo com a pensamento complexo. Digamos com Morin (2020a) que ser humanista não significa apenas pensar que habitamos a mesma Terra-Pátria, mas que compartilharmos do mesmo fado.

> Ser humanista não significa apenas pensar que fazermos parte dessa comunidade de destino, que somos seres humanos, mesmo que sejamos todos diferentes, não é apenas querer escapar da catástrofe e aspirar a um mundo melhor, mas é também sentir profundamente em si mesmo que cada um de nós constituiu um momento ínfimo, uma parte minúscula de uma extraordinária epopeia que, embora dê continuidade à aventura da vida, começou há 7 milhões de anos uma aventura hominizante, com uma multiplicidade de espécies que se cruzaram e se sucederam até a chegada do *Homo sapiens*, que, na época do Cro-Magnon e de suas magníficas pinturas rupestres, já continha o cérebro de Einstein, de Leonardo da Vinci, de Adolf Hitler, de todos os grandes artistas, filósofos e criminosos, um cérebro à frente de sua mente, um cérebro à frente de suas necessidades (Morin, 2020a, p. 113).

Trata-se de um convite a uma racionalidade aberta, pois a racionalidade fechada só obedece à lógica clássica e ignora tudo aquilo que a excede. “A racionalidade aberta é uma maneira de pensar racional que reconhece os limites da razão, enfrenta as contradições e está aberta para o que é considerado irracional ou arracional” (Morin, 2020a, p. 118). O próprio fato de considerarmos a vida de modo puramente racional nos faz separarmos dela. “Pela morte, participamos da tragédia cósmica; pelo nascimento, participamos da aventura biológica; pela existência, participamos do destino humano. O ser mais rotineiro e a vida mais banal participam dessa tragédia, dessa aventura, desse destino” (Morin, 2007b, p. 48).

A racionalidade aberta considera as paixões, a vida, os mitos, e traz para o diálogo a vida, o acontecimento inesperado (Morin, 1996b, 2008f, 2020a). E, para tecermos essa caminhada, seguiremos com passos de razão e de mitos que engendram o cotidiano da vida, essa noosfera que faz parte de nós e na qual nós estamos (Morin, 2007d). Em linhas gerais, os mitos, em suas diversas expressões, tentam explicar como a vida em suas mais diversas expressões surgiu, mas também traz aberturas em forma de rupturas com aquilo que é dado pelo imediato da percepção da vida, isto é, o mito nos provoca a pensar as possibilidades do “se”, o não dito, o não visto e o não dado.

Diversas culturas trazem mitos da criação do mundo. Temos, por exemplo, na mitologia judaico-cristã, que, no princípio, Deus criou os céus e a terra e tudo que neles há em seis dias, e o sétimo dia, santificou-o e descansou da obra que havia realizado. Fazendo com que houvesse luz, chamou a luz de dia e as trevas chamou de noite, e Deus criou o homem a sua imagem e semelhança, formando-o do pó da terra e soprando suas narinas com o fôlego da vida para se tornar vivente (Noguera, 2017). Entre os diversos mitos da criação dentre os diversos povos africanos, existe, por exemplo, a mitologia iorubá, que narra que antes de nascer o tempo, no início de tudo, Orun (feito de ar – reino de Olorun) e Mar (feito de água – reino da deusa Olokun) formavam o universo. “Antes de existir o próprio tempo, só existiam

um céu infinito chamado Orun e uma porção ilimitada de águas, sem início e sem fim, chamada de Mar" (Noguera, 2017, p. 64). Assim como, dentre os diversos mitos da criação indígena guarani, existe a figura de Nhanderu, o grande pai, que, se sentindo sozinho na Terra, criou o povo guarani, para que eles se lembrassem dele pela eternidade; porém, se essa memória se perder, o mundo também acabará (Souza, 2020). Nhanderu criou as quatro primeiras divindades para dar suporte ao mundo. Tupã (Oeste – habita as águas do mar, as chuvas e os trovões); Jakaira (norte – habita os ventos e a neblina); Karai (leste, habita o fogo e os ruídos); Nhamandu (sul – habita o sol e as palavras) (Noguera, 2017). Há ainda tantos outros mitos pela África, Américas, Ásia, Europa e Oceania, tantas outras culturas, tantas outras criações de mundo.

Os indícios das discussões que sinalizam a mitologia mapeados nos escritos do pensador Edgar Morin referenciam sobremaneira os aspectos da mitologia grega, ao passo que Edgar Morin opera com uma crítica à própria civilização ocidental pela concepção de que toda razão, sabedoria e verdade estavam circunscritas nas ideias europeias.

> A ideia do mundo europeu e mais largamente ocidental era a de que toda a razão, sabedoria e verdade estavam concentradas na civilização ocidental. As outras nações e civilizações eram atrasadas e infantis, nelas não havia a sabedoria real, mas unicamente mitológica e, ainda, valorizada como superstição. Por essa razão havia um desprezo total. As coisas começaram a mudar no campo da antropologia que, no início deste século, por exemplo, não se fazia a pergunta: como estes pequenos infantis podiam ter uma arte para produzir arcos, flechas, instrumentos, construção de casas, conhecimentos de estratégias?
> Cada civilização possuiu um pensamento racional, empírico, técnico e, também, um saber simbólico, mitológico e mágico. Em cada civilização há sabedoria e superstições. A nossa civilização é assim, ainda que muitos pensem que não, que a razão, a ciência, a técnica não são mitológicas. Com efeito, atribuir à técnica, ciência a missão providencial de solução de todos os problemas humanos – esta era a ideia até a metade deste século – era uma ideia mitológica. Havia uma mitologia do progresso como uma lei da história que, automaticamente, iria produzir o melhor e cada vez melhor. Hoje sabemos que não é assim. O milênio que chega está totalmente embarcado na incerteza sobre o porvir. Vemos, então, que havia uma mitologia, a mitologia do progresso e tudo está complexo neste sentido. Porém, penso que a crise da civilização ocidental vai ajudar a entender melhor que cada civilização possuiu os seus valores e é muito importante que se faça o intercâmbio dos valores, o que o poeta negro das Antilhas francofônica, Aimé Césaire, chamava de *le redez-vous* (o encontro, o compromisso) do dar e do receber ao mesmo tempo (Morin, 2008h, p. 27-28).

Entendemos que os indícios da mitologia grega que mapeamos nas obras de Edgar Morin não significam uma lógica de um pensamento eurocentrado. Ao contrário, ao partir da

construção de sua teoria e vida fincada nas raízes judaicas de israelitas da Salônica, antiga capital Macedônia da região da Grécia, mostra um olhar sobre sua história microfamiliar na relação com a diáspora judaica, além de sinalizar que os mitos dizem sobre a complexidade humana em qualquer *espaçotempo*. Edgar Morin se posiciona a partir de suas origens com um olhar e com uma abertura para o mundo enquanto uma comunidade de destino, tecendo a teoria da complexidade a partir da crítica às marcas da Modernidade que trazem tanto o colonialismo quanto a colonialidade enquanto configurações de processos de dominação de um povo e/ou de grupos sobre o outro, de geoculturas sobre outras, tendo a Europa como referência hegemônica e o capitalismo como necessidade, na direção daquilo que Quijano (2009) e outros intelectuais latino-americanos haviam denunciado no final da década de 1970, sinalizando que o fim da era colonial na América Latina não extinguiu a permanência da colonialidade do poder do saber e do ser, isto é, não significou o fim do colonialismo, uma vez que seus efeitos persistiram e se arrastam até os dias atuais. Edgar Morin propõe um pensamento que integra o Sul e o Norte, compreendendo que qualquer civilização tem suas ilusões, qualidades e imperfeições. Questiona, dessa forma, qualquer reificação do pensamento sobre os termos “sul” e “norte”, de modo que as zonas fronteiriças das múltiplas culturas possam favorecer surgimentos de uma realidade plural da qual todos somos partícipes e que a razão não é a única forma de habitar o mundo (Morin, 2011a). Precisamos problematizar a própria razão, isto é, o próprio instrumento que utilizamos para a problematização (Morin, 2011a). “Devemos começar a entender que a razão não é única, monolítica, simples. Existe uma racionalidade aberta que reconhece os limites de sua capacidade de apreensão e que não se pode senão reconhecer o mistério do universo” (Morin, 2011a, p. 12). Edgar Morin propõe a problematização dos vários “suis” que, assim como os vários “nortes”, não podem ser reduzidos a uma entidade geográfica, tampouco a um tipo ideal. Entendemos que o pensador transdisciplinar propõe uma conjugação das heranças culturais, um aprendizado da relação entre o global e o local, as partes e o todo, entre indivíduo, sociedade, espécie. Edgar Morin se posiciona, pois, contra as barbáries do mundo, o racismo, a misoginia, a homofobia, o ageismo, bem como os preconceitos religiosos e culturais, e tantas outras deteriorações da consciência humana (Morin, 2015a), e um pensamento do Sul “é capaz de realizar uma nova e grande problematização (Morin, 2011a).

> Precisamos misturar essas heranças culturais mediterrâneas com as heranças culturais africanas e sul-americanas. Por mais diferentes que sejam, todas elas comportam modos míticos ou religiosos de integração no cosmo e na natureza, dos quais devemos extrair a verdade profunda e ligá-la à nossa

> nova consciência ecológica, que reconhece nossa integração na biosfera, algo que o devir da mundialização continua a degradar, impulsionado pelo Norte. Existe a herança das tradições de solidariedade, que implica integrar e não destruir. Existem múltiplos conhecimentos, saberes sobre o mundo mineral, vegetal e animal que temos que incorporar. Existem artes de viver muito diversas e ricas, inclusive nas pequenas sociedades indígenas da América do Sul e da África (Morin, 2011a, p. 12).

Sua percepção onívora cultural de ser no mundo nos convida a emergir outras vias para o presente e para o futuro de uma Terra-Pátria que problematiza as fragmentações da vida e do conhecimento também no campo ético e nas relações sociais, e que tece junto à promoção do respeito toda forma de expressão da vida, tal como vemos, por exemplo, nas obras: *Terra-Pátria* (Morin, 1995); *O homem e a morte* (Morin, 1997); *O método 5: a humanidade da humanidade* (Morin, 2007b)"; *O método 6: ética* (Morin, 2007c); em *Saberes globais e saberes locais* (Morin, 2008h), no qual Edgar Morin divide uma mesa-redonda com o ativista, pensador, comunicador e líder indígena Mariano Justino Marcos Terena, pertencente ao povo originário da aldeia de Taunay / t o n é /, no Mato Grosso do Sul; *O mundo moderno e a questão judaica* (Morin, 2008g); *A via para o futuro da humanidade* (Morin, 2015a); em *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade* (Morin, 2016), no qual Edgar Morin escreve com o filósofo cubano Carlos Jesús Delgado Díaz; e ainda tece diálogos desde o início dos anos 1990 com o sociólogo chileno Alfredo Pena-Vega sobre os aspectos ecológicos, econômicos e sociais do meio ambiente; assim como dialoga com o cientista social Edgar de Assis Carvalho, que organiza diversas obras a partir do tema central da complexidade sobre a antropologia, as ciências políticas e a sociologia, além de traduzir diversas obras de Morin do francês para o português. Diálogos e andanças pelo mundo para pensar o mundo com o mundo. Diversas obras, múltiplos encontros locais e globais e conversações para pensar os desafios da humanidade de modo que o pensamento do Sul intercambie com o Norte rumo a uma ciência, filosofia, política, sociologia... e relações humanas com mais ética e complexidade.

Percebemos que a complexidade não se limita a um modo prosaico para pensar a liberdade e a educação, é mais do que um desafio intelectual; ela admite a linguagem mítica e poética, justamente para repensarmos a ética de nossos passos tecnicistas e prosaicos. Essa identificação faz da relação sujeito pesquisador e sujeito da pesquisa uma relação que nos possibilita descentralizar uma visão de mundo justamente por nos convidar a enxergar a ordem e a desordem como movimentos geradores da vida em suas múltiplas potencialidades,

nos tornando mais sensíveis a outras visões de mundo, àquelas que foram colocadas à margem do pensamento científico e também daquilo que viemos compreendendo como cultura.

O que nos interessa aqui é um mapeamento de indícios da mitologia nas ideias de Edgar Morin, e como as heranças do mito da criação nos mostram modos de integração com a vida nos âmbitos micro e macro. Somos natureza e cultura em movimento, isto é, a natureza biológica vai se transformando na e com as relações sociais em sua imersão e desenvolvimento das linguagens, uma natureza humanizada, uma hominização da qual devemos extrair a verdade profunda de que o nosso egocentrismo deve ser reduzido ao mínimo vital de conservação, e que devemos fraternizar as incertezas (Morin, 2019).

Esse mapeamento tem como objetivo experienciarmos a lógica da racionalidade aberta (Morin, 2020a) e suas potências simbólicas que nos convidam a habitar o mundo e a deixar nele nossas heranças culturais, e não nos limitarmos a usar o conceito de racionalidade aberta de Edgar Morin. Buscamos, pois, fazer emergir dessa experiência as categorias que impulsionarão os diálogos nos mosaicos de conversações e nas reflexões das narrativas, de modo que elas tenham sentido na construção do pensamento que investiga a liberdade e os conceitos que orbitam em torno dela. É um convite a uma abertura de si, da vida, e uma possibilidade mais simbólica de vê-la e senti-la. Se, por um lado, os mitos em linhas gerais são arquétipos, por outro lado, não podemos deixar de vê-los enquanto verdades simbólicas de uma cultura, e a vida é profundamente simbólica e pedagógica.

Até a primeira fase dos mitos gregos, conhecida como a Idade de Ouro, as criaturas humanas surgiam pela vontade dos deuses e podiam rejubilar-se com eles (os deuses) e se alimentar com toda inocência. Nesta Idade, os homens não morriam por inteiro ou morriam o menos possível, desaparecendo de forma gradual, continuando a agir sobre os vivos na condição de *daemons* (Ferry, 2012). Contudo, a Idade de Ouro chegaria ao fim a partir de dois elementos peculiares: o tempo, que seu criador, Cronos, tentou conter; e o trabalho, como uma punição imposta ao homem por Zeus (Brandão, 1986). A duração, o nascimento, a velhice, a morte, a finitude... estariam sendo controlados por Cronos que, ao devorar seus filhos, fazia com que a possibilidade da vida se tornasse aprisionada nele mesmo, isto é, no tempo. O trabalho traria consigo a necessidade de ser justo, que como ascendente de Epimeteu e Pandora, o homem, *homo*, o *humus*, o barro, a argila, haveria de ganhar a vida duramente com seu suor (Brandão, 1986). Tempo e trabalho, em alguma medida, estariam desassociados na época de Ouro, e isso também chegaria ao fim. O mito grego da criação, em seus últimos minutos de uma temporalidade que não conseguimos mensurar, fez emergir a espécie humana e daí incitou a vida a outros começos mitológicos

imprevisíveis, que de alguma forma dialogam com a realidade puramente racional que ainda insistimos em tornar como a única possível de se viver. “O mito nasce de alguma coisa muito profunda no espírito humano. É inflamado pelo mistério da existência e pelo abismo da morte” (Morin, 2007b, p. 43).

O fim da Idade de Ouro daria início a outras Idades, sempre com a característica de decaimento, nomeadas pelo poeta grego Hesíodo (1995) de Idade de Prata, Heróis, Bronze, até chegar à Idade de Ferro, cuja principal característica corresponde a uma nova morte, a qual emerge da nova vida que a mulher gera a partir da união sexual, cujos caminhos da vida perpassam pelos “sofrimentos, trabalhos, doenças e todos os males associados à velhice e que os seres humanos da Idade de Ouro desconheciam (Ferry, 2012, p. 99). Estaria a humanidade fadada a conviver com os males. Todavia, nos perguntamos se não estaria a humanidade elaborando, a partir dessa condenação mitológica, a construção de sentidos existenciais a partir da própria convivência com os males, a finitude da vida, a chegada ao mundo de crianças para revitalizar os espaços e as ideias? Uma vez que chegamos ao mundo, estaríamos condenados não somente aos males criados por Zeus, represados em uma caixa que foi dada a Prometeu e mais tarde soltos no mundo, mas estaríamos também fadados à complexidade da liberdade e aos limites da escolha entre a nossa autonomia, a necessidade e a contingência.

Retomemos Morin (2007b, p. 41) ao nos dizer que a condição humana se revela com o emergir “da mitologia e da magia, denunciadas pela ciência como irracionalidade, fazendo, contudo, parte da humanidade assim como a racionalidade. [...] Conservemos *sapiens* e *faber*, sabendo que acrescentaremos *demens*, *ludens* e *mythologicus*”. Ora, a Idade de Ferro dos mitos gregos anuncia o prelúdio da chegada da necessidade humana de conviver com o esforço de suprir suas necessidades e lutar recorrentemente contra os males. Perguntamos com Hesíodo (1995) o que seria uma vida boa para os mortais, poderíamos pensar com Morin (2008d) que “não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe” (Morin, 2008d, p. 111). *Mitos* e *Logos* nascem juntos, mas depois se distinguem (Morin, 2008e).

> Os mitos tomaram forma, consistência e realidade com base nos símbolos e nos pensamentos de nossa inteligência. Mitos e Ideias voltaram-se sobre nós, invadiram-nos, deram-nos emoção, amor, raiva, êxtase, fúria. Os humanos possuídos são capazes de morrer ou de matar por um deus, por uma ideia. No alvorecer do terceiro milênio, como os *daimons* dos gregos e, por vezes, como os demônios do Evangelho, nossos demônios ‘idealizados’ arrastam-nos, submergem nossa consciência, tornam-nos inconscientes, ao mesmo

> tempo em que nos dão a ilusão de ser hiperconscientes (Morin, 2007d, p. 29, grifo do autor).

Os mitos produzidos pelas diversas culturas no mundo nos possibilitam dar sentido à existência. Eles trazem dimensões outras para as vivências humanas em sua relação com a natureza e seus fenômenos, provocando uma percepção de si e da vida em suas mais diversas expressões e compreensões de mundo. “Tão importantes quanto a técnica para a humanidade são a criação de um universo imaginário e a multiplicação fabulosa dos mitos, crenças, religiões; o desenvolvimento técnico e racional, de resto, mostrou-se até hoje, muito pouco apto a eliminá-los” (Morin, 2007d, p. 42).

O que pode um mito em nosso dizer de uma narrativa? O que pode o impulso do mito da criação em nossa incursão por liberdades do ser e saber de professores e professoras em um bairro de uma cidade da Zona da Mata mineira no século XXI? Não raras vezes, nas diversas regiões de Minas Gerais, devido à relação estreita que se estabelece entre as pessoas de terminada comunidade, vila, ou em um bairro, onde a comunidade vai crescendo como uma família, estabelecendo relações pelas gerações dos filhos e filhos de seus filhos..., quando porventura não conhecemos aquele mais novo que circula por ali, ouvimos a conhecida pergunta: “Cê é fio de quem!?” Quando lemos um mito da criação, a sensação é de que em algum momento vamos perguntar isso para algum personagem, mesmo que não sejamos mineiros. Tão importante quanto os nomes, a linhagem, quem é filho ou filha de quem, são os simbolismos desses deuses para a caminhada teórico-metodológica que daremos seguimento nesta tese; uma caminhada à luz de uma racionalidade aberta pelas ruas de um bairro de uma cidade de Minas Gerais. E o que tem o mito da criação com essa caminhada?

A racionalidade aberta que circula nas ideias de Edgar Morin nos convida a adentramos pelos labirintos da mitologia grega fazendo o nosso caminho investigativo de buscas e aproximações, de modo que os mosaicos colhidos desta mitologia na relação com este pensador, atravessados pelas nossas reflexões, mostrem que as categorias desta tese surgem molhadas de uma racionalidade aberta (Morin, 2020a), formando um núcleo consistente para uma narrativa do que pode a potência da liberdade do/as professore/as que caminham pelas ruas da cidade.

No princípio, narra-nos Brandão (1986), emergiu uma divindade primordial antes da criação do mundo, realizada por Javé, a partir do nada: trata-se de Caos. “No princípio era o Caos. Caos, em grego χάος (Kháos), do v. χαίνειν (khaínein), abrir-se, entreabrir-se, significa abismo insondável” (Brandão, 1986, p. 184). Poderíamos também dizer Caos

enquanto eterna queda. “O Caos é uma energia poderosa do mundo informe e não ordenado, que cinge a criação ordenada, como o oceano circula a terra” (Brandão, 1986, p. 184). Entrar no Caos é estar desorientado. É, conforme Ferry (2012), uma total desordem. Os deuses, conforme vemos nos mitos gregos, com o poeta Hesíodo (1995) no século VII a.C., são seres incriáveis. Ou seja, Hesíodo não explica a criação dos deuses, eles surgem.

No princípio, “não há céu, não há sol, não há montanhas nem mar, nem rios, nem flores, nem florestas. Enfim, nesse buraco escancarado que é o Caos, reina a total escuridão” (Ferry, 2012, p. 34). “Do Caos grego, dotado de grande energia prolífica, saíram Géia, Tártaro e Eros. Géia, em grego Γαῖα (Gaia), cuja etimologia é muito discutida, é a Terra, concebida como elemento primordial e deusa cósmica” (Brandão, 1986, p. 185). Gaia aparece no mito da criação como o aspecto feminino em detrimento do masculino enquanto manifestação de energia criadora. “A própria Terra que, sozinha, gera todos os seres, alimenta-os e depois recebe deles novamente o gérmen fecundo” (Brandão, 1986, p. 185). A própria Gaia irá gerar, a partir de suas profundezas e forças, inúmeros deuses, dentre eles Eros e Tártaro quase que simultaneamente à sua constituição. E pelo impulso de Eros, irá gerar um formidável deus: Urano, que cobriu Gaia e deu nascimento aos deuses (Ferry, 2012).

> Géia *suporta,* enquanto Urano, o Céu, a *cobre.* Dela nascem todos os seres, porque Géia é mulher e mãe. Suas virtudes básicas são a doçura, a submissão, a firmeza cordata e duradoura, não se podendo omitir a *humildade,* que, etimologicamente, prende-se a *humus,* ‘terra’, de que o *homo,* ‘homem’, que igualmente provém de *humus,* foi modelado. Ela é a virgem penetrada pela charrua e pelo arado, fecundada pela chuva ou pelo sangue, que são o *spérma,* a semente do Céu. Como *matriz,* concebe todos os seres, as fontes, os minerais e os vegetais. Géia simboliza a função materna: é a *Tellus Maier,* a Mãe-Terra. Concede e retoma a vida (Brandão, 1986, p. 185, grifo do autor).

Digamos com Ferry (2012) que Gaia, a Terra, é ao mesmo tempo o primeiro elemento e o primeiro pedaço de natureza literalmente tangível e confiável, isto é, ao contrário de Caos, em Gaia pisamos em terra firme, ao invés de cairmos infinitamente como em um pesadelo. A Terra nos ampara, nos carrega e é também a Mãe por excelência, a matriz original da qual quase todos os seres sairão. “A própria Terra que, sozinha, gera todos os seres, alimenta-os e depois recebe deles novamente o gérmen fecundo” (Brandão, 1986, p. 185). Gaia gerou outros filhos e filhas: “Ureia, as montanhas, e ninfas que as povoavam, jovens lindas, mas não humanas, pois são também criaturas divinas; e ainda Ponto, a ‘onda marinha’, isto é, a água salgada do mar” (Ferry, 2012, p. 36). Sua filha Eros, o amor, “é uma energia expansiva que faz os seres brotarem e se desenvolverem. É, por assim dizer, um

princípio de vida, uma força vital" (Ferry, 2012, p. 34-35); e seu filho Tártaro, que "é ao mesmo tempo um lugar e um pedaço de natureza, é um lugar brumoso, cheio de mofo e sempre mergulhado na mais total treva" (Ferry, 2012, p. 35).

Gaia estava em sintonia precisa com Urano. Ela é compreendida como guardiã da semente e da vida, e, conforme nos diz Brandão (1986, p. 195), a relação com a terra levou, ao longo do tempo, às mais variadas culturas, à ação de "enterros simbólicos, análogos às imersões batismais, seja com a finalidade de fortalecer as energias ou curar, seja como rito de iniciação". Daí, então, esse *regressus ad uterum*, isto é, essa descida ao útero da terra, tem o significado de regeneração pelo contato com as energias telúricas: "morrer para uma forma de vida, a fim de renascer para uma vida nova e fecunda" (Brandão, 1986, p. 185). "Urano, o Céu, não se encontra ainda 'no alto', no firmamento, semelhante a um gigantesco teto. Está, pelo contrário, agarrado a Gaia como uma segunda pele" (Ferry, 2012, p. 38), gerando filhos e filhas. Os primeiros descendentes de Urano e de Gaia (Céu e Terra) seriam seis Titãs: "Oceano, o rio-oceano que a mitologia descreve dando a volta completa na Terra, Ceo, Crio, Hipériom, Jápeto e Cronos; e seis Titanas: Teia (a divina), Reia, Têmis (a justiça), Mnemósine (a memória), Febe (a luminosa) e Tétis (que inspira amor)" (Ferry, 2012, p. 68). Os Titãs e as Titanas são imortais, contam com uma força colossal ou o que denominamos de força titânica, e uma beleza inigualável. Ao mesmo tempo que são assustadores e violentos, uma vez que também guardam raízes da entranha da terra, isto é, do Tártaro (Ferry, 2012). Os Titãs e as Titanas surgem da e com a contradição. Urano também gerou com Gaia três seres que eram semelhantes aos deuses, todavia eram caracterizados por terem apenas um olho no centro da testa, chamados de Ciclopes. Estes teriam mais adiante um papel decisivo na história da construção do cosmos, do mundo ordenado e harmonioso, pois, mais tarde, iriam fornecer a Zeus, filho de Cronos com sua irmã Reia, as temíveis armas do trovão, relâmpago e raio, para que Zeus pudesse vencer seus adversários. Haveria, pois, o conflito entre os primeiros deuses, os Titãs, e seus filhos, os olímpicos.

> Urano gerou os titãs com a Mãe Terra depois de haver atirado seus filhos rebeldes, os ciclopes, ao Tártaro, um lugar sombrio no mundo subterrâneo, que fica tão distante da Terra quanto a Terra do céu. Uma bigorna levaria nove dias caindo até atingir o seu fundo. Por vingança, a Mãe Terra persuadiu os titãs a atacar o pai, e foi o que fizeram, liderados por Cronos, o caçula, que ela armou com uma foice de pedra. Eles surpreenderam Urano durante o sono, e foi com a foice de pedra que o implacável Cronos o castrou, apanhando seus testículos com a mão esquerda (que tem sido desde então a mão de mau agouro) e os atirando depois, junto com a foice, ao mar, perto do cabo Drépano. Gotas de sangue, porém, escorreram do ferimento e caíram sobre a Mãe Terra, de maneira que ela deu à luz as três Erínias —

> Fúrias que punem crimes de parricídio e perjúrio — de nome Alecto, Tisífone e Megera. As ninfas dos freixos chamadas Melíades também surgiram do sangue de Urano.
> Os titãs, então, libertaram os ciclopes do Tártaro e outorgaram a soberania da Terra a Cronos. Entretanto, pouco tempo depois de assumir o comando supremo, Cronos confinou de novo os ciclopes no Tártaro junto com os Hecatônquiros e, tomando sua irmã Reia (Cibele, entre os romanos) como esposa, governou a Élida[52] (Graves, 2018, p. 67).

Houve, pois, uma separação dolorosa entre a Terra e o Céu, ou seja, entre Gaia e Urano. Haveria Gaia de encorajar Cronos, seu filho mais novo, a se voltar contra Urano, que engolia seus filhos quando surgiam. Cronos, mais tarde, na relação com sua irmã Reia, devido a uma profecia de que seria destronado por um de seus filhos, também devoraria seus filhos quando nascessem, repetindo, em alguma medida, a ação de seu pai Urano.

Figura 43 – Cronos e seu filho, de Giovanni Francesco

Fonte: Hipercultura (2022).

Quando Zeus surgiu, Reia enganou Cronos, escondendo-o numa montanha coberta por uma floresta, e no lugar do pequeno Zeus, deu a Cronos uma grande pedra enrolada em alguns disfarces. Ora, Cronos, ou o tempo quantitativo, há de consumir inclusive as pedras, não é mesmo!? Haveria de acontecer com Cronos efeito semelhante ao que houvera feito com seu pai Urano.

[52] No contexto dos mitos gregos, Élida aparece na Antiguidade como uma das regiões mais importantes da Grécia (Graves, 2018).

Zeus seria algoz de Cronos destronando seu pai e prendendo-o no Tártaro. Ao derrotar seu pai, o Titã do tempo, Zeus estava vencendo o próprio tempo, conferindo desta forma a imortalidade para os deuses. Ora, prender Cronos seria ter um movimento de controlar a si mesmo ao tentar controlar o tempo, ou numa tentativa de aprisioná-lo em um lugar em nós para cair no esquecimento. Cronos, ou a cronologia, pode ser castradora e devoradora em certas circunstâncias. Trata-se de uma alusão ao tempo que gera ao mesmo tempo que devora, pois a cada segundo que termina, se inicia um novo (Berkenbrok, 2020). Neste sentido, deixar Cronos preso no Tártaro seria também uma forma de deixar crescer uma outra parte em nós, talvez, podemos dizer, uma parte oposta à cronológica, uma parte mais criativa, mais espontânea, aquela que apanha a oportunidade. Zeus se tornou uma das figuras centrais enquanto manteve seu pai Cronos aprisionado. Tempos depois, Zeus, que havia conquistado as batalhas sobre os Titãs, geraria vários filhos, dentre eles o filho mais novo gerado com Tyche, a deusa da fortuna, ou aquela que dá volta ao ano, filha de Zeus, a quem ele concedeu o poder de decidir ao acaso a sorte de um ou outro mortal, representando o movimento de altos e baixos da vida (Graves, 2018). Trata-se de Kairós, aquele que está entre o tempo e a fortuna, isto é, a oportunidade (Enguita, 2015). Segundo Berkenbrok (2020), Kairós aparece como um jovem que andava nu e possuía asas nos calcanhares e nos ombros e com uma balança de dois pratos na mão esquerda e o dedo indicador da mão direita apontando para o prato da balança que está descendo. Kairós personifica o tempo oportuno, sinalizando para seguirmos rumo à construção de uma liberdade que deixa o peso do passado para trás, assim como a liberdade de escolher não querer viver na angústia por aquilo que ainda não aconteceu. Poderíamos dizer uma possibilidade para atuar entre o passado e o futuro, uma possibilidade de manifestação da liberdade pela oportunidade da vivência do acontecimento.

Figura 44 – Kairós

Fonte: La Cámara del Arte (2022).

Das narrativas sobre Kairós, dirá Berkenbrock (2020) que a do poeta Poseidipos de Pella (século III a.C.) é a mais representativa:

> – Quem és tu?
> – Eu sou Kairós, aquele que a tudo suplanta!
> – Por que andas na ponta dos pés?
> – Eu, Kairós, ando sem parar.
> – Por que tens asas nos pés?
> – Eu apareço de repente, como o vento.
> – Porque que tenes em tua mão uma faca pontiaguda?
> – Para lembrar aos homens que sou mais cortante do que uma faca.
> – Por que tens uma mecha de cabelos caída sobre a testa?
> – Para que quem me encontre consiga me agarrar.
> – Por que és careca na parte de trás da cabeça?
> – Para que quando eu já tiver passado com meus pés voadores, ninguém mais possa me segurar por trás, por mais que se esforce.
> – E por que o artista criou tua representação?
> – Para servir de ensinamento a vós, os passantes! (Berkenbrock, 2020, p. 21).

Já crescido, Zeus, com a ajuda de Métis (umas filhas de Oceano), entorpeceu Cronos e o forçou a devolver todos os filhos que tinha devorado (Grimal, 2005). Mesmo diante das revoltas e reviravoltas das sagas dos deuses, desdobramentos outros surgem no processo da criação. A castração de Urano por Cronos teria efeitos cósmicos, isto é, decisivos não somente para si mesmo, mas na construção do universo. Desta castração, do sangue de Urano que cairia no *humus*, na terra, surgiriam outros deuses, dentre eles as divindades do ódio, da vingança e da discórdia: Afrodite, as ninfas Melíades, os Gigantes e as três Fúrias ou Erínias: Aleto, Tisífone e Megera (Brandão, 1986; Ferry, 2012; Graves, 2018). Digamos com Ferry (2012), no que se refere à construção do cosmos, que a consequência crucial é o nascimento do tempo e do espaço.

> Do espaço, antes de tudo, porque o pobre Urano, sob o efeito da dor atroz causada pela mutilação, vai se esconder ‘lá em cima’, de forma que, no final desse recolhimento, ele se encontra meio que colado no teto e liberando, com isso, o espaço que separa o céu da terra. E do tempo, por uma razão infinitamente mais profunda, que vem a ser uma das chaves de toda a mitologia: são as crianças — os Titãs, no caso — que graças ao espaço aberto vão poder, enfim, sair de dentro da terra. Isso quer dizer que é o futuro, até então obstruído pela pressão de Urano sobre Gaia, que se abre. As novas gerações começam, a partir daí, a habitar o presente, e as crianças a simbolizar, ao mesmo tempo, a vida e a história. Mas tanto a vida quanto a história, que, pela primeira vez, se encarnam nesses Titãs que conseguem enfim deixar a sombra e a terra, igualmente geram o movimento, o desequilíbrio e, por isso mesmo, a incessante possibilidade que se abre da desordem (Ferry, 2012, p. 43, grifo do autor).

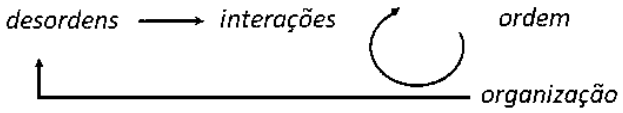
Como vemos na mitologia grega, tempo e espaço surgem juntos a partir do deslocamento de Urano em relação a Gaia. Em 1905, Albert Einstein iria afirmar que além de relativo, tempo e espaço nascem juntos, e estão profundamente entrelaçados (Einstein, 1981). A cultura e o conhecimento também surgiriam juntos. Mais tarde, em 1981, Edgar Morin asseveraria que a cultura não comporta somente uma dimensão cognitiva, mas é uma máquina cognitiva cuja práxis é cognitiva, pois contém um saber coletivo acumulado em memória social e é "organizada/organizadora *via* o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade" (Morin, 2008f, p. 19).

Quando Urano se separa de Gaia, é como que se a liberdade começasse a se manifestar. O acontecimento surge do nascimento, anunciando criações que se reinventam por si mesmas, possibilitando as escolhas, mesmo que dolorosas, se fazerem no fulcro do próprio parto, no qual o embrionário arbítrio começaria a dar suas caras pela multiplicidade das aberturas dos caminhos que ao mesmo tempo unem e separam a criatura de seu criador. Cronos, ao devorar seus filhos, isto é, o tempo que consome a vida, não contava que um de seus filhos pudesse escapar de sua verossímil condição de consumidor de todos que surgiam a partir dele mesmo. Todas as vezes que surgia um de seus filhos, Cronos rapidamente os engolia, a fim de que estes não fizessem consigo o que ele outrora houvera feito com seu pai.

Um bom mineiro perguntaria: "Quem é fio de quem nesta história!?" As letras ocultadas por certo jeito mineiro de pronunciar não nos impede de compreendê-las. E, aqui, ainda nos possibilita vermos na e com as relações mitológicas que, além de muitos filhos, tais tramas também possuem a materialidade de fios, costuras e tessituras que não nos deixam se perder pelos labirintos da *vidaconhecimento*. Urano e Gaia geraram Cronos. Cronos se rebelou contra seu pai, Urano. Cronos e Reia geraram vários filhos, mas Cronos os devorava permanentemente, até que Zeus sobrevive e se volta contra seu pai, Cronos, e o aprisiona. Zeus gera diversos filhos até que surge Kairós, seu filho mais novo, a manifestação em contraposição ao seu avô Cronos. Em Kairós, no entanto, a saga de luta contra o tempo cessa. Haveria ali um ensejo para aceitar a convivência com os diversos tempos como parte da realidade? Um bom mineiro talvez respondesse: "Sou fio da história!"

De modo geral, percebemos que no mundo clássico grego a vida é regida pelos deuses, cujo dualismo não faz parte das divindades. O mesmo deus que castiga também terá atos de benevolência. O movimento de ordem e desordem vai se imbricando na manifestação

das criaturas e na natureza, incidindo no mundo manifestado pela vida pulsante por meio dos elementos diversos da natureza.

> O que é a ideia de caos? Esqueceu-se que era uma ideia genésica. Vê-se apenas nela destruição ou desorganização. Ora, a ideia de caos é de início uma ideia energética; ela traz em si fervura, flama, turbulência. O caos é uma ideia anterior à distinção, à separação e à oposição, é portanto, uma ideia de indistinção, de confusão entre poder destrutor e poder criador, entre ordem e desordem, entre desintegração e organização, entre *Übris*[56] e *Diké*[57]. E o que nos aparece, logo em seguida, é que a cosmogênese se opera no e pelo caos. *E o caos é exatamente o inseparável no fenômeno de dupla face em que o Universo se desintegra ao mesmo tempo em que se organiza, se dispersa e se torna polinucleado...*
> Caos é a desintegração organizadora. É a unidade adversária do estrondo, da dispersão, do esmigalhamento do cosmos e de suas nucleações, suas organizações, seus ordenamentos. A gênese das partículas, dos átomos, e dos astros se opera em e por agitações, turbulências, redemoinhos, deslocações, colisões, explosões. Os processos de ordem e de organização não abriram caminhos como um camundongo através dos buracos de um queijo suíço cósmico, eles se constituíram no e pelo caos, ou seja, pela quebra do circuito tetralógico:
>
> 
>
>
> (Morin, 2008d, p. 80, grifo do autor).

Digamos com Morin (2008d, p. 83) que "o caos não é mais apenas um princípio genésico, é um princípio genérico permanente que se exprime na *physis* e no cosmos, pela mediação da tetralogia desordem/interação (encontros)/ordem/desordem". O movimento de dar vida ao mundo manifestável aparece nos mitos gregos das mais variadas formas, mas será através da participação de dois dos quatro filhos dos Titãs Jápeto (um dos irmãos de Cronos) e Climena (uma das inúmeras filhas do Oceano, o mais velho dos Titãs) que chegaremos à última e a mais importante hora da ampulheta da criação para os intentos desta tese. Enquanto os irmãos Atlas e Menoitios receberiam os castigos decorrentes da guerra entre Zeus e os Titãs, em que Atlas seria condenado por Zeus a sustentar o céu na sua cabeça com a ajuda dos seus incansáveis braços e Menoitios seria fulminado por Zeus pela justificativa de ser arrogante, perigoso e cheio de *hybris*, Prometeu e Epimeteu seriam poupados e recompensados por escolherem lutar a guerra ao lado dos deuses (Ferry, 2012).

---

[56] Também registrada por alguns autores como *hybris*, mas que contém o mesmo valor semântico: descomedimento, retorno das forças obscuras do caos (Ferry, 2012); violência (Brandão, 1986); demência (Morin, 2008d).

[57] Justiça,o cosmos, a ordem harmoniosa, o acordo com a ordem cósmica (Ferry, 2012); a medida (Morin, 2008d).

A meu ver, Prometeu e Epimeteu exprimiriam a tetralogia moriniana. No grego, o nome Prometeu quer dizer “aquele que pensa antes”, e Epimeteu, “aquele que pensa depois” (Ferry, 2012). A batalha travada entre deuses e Titãs teve os deuses como vencedores. “Prometeu [...] previu o resultado da rebelião contra Cronos e preferiu lutar ao lado de Zeus, convencendo Epimeteu a fazer o mesmo” (Graves, 2018, p. 257). Como Prometeu e Epimeteu tomaram partido dos deuses, foram recompensados com a tarefa de povoar o mundo com seres vivos. Zeus entregou a Epimeteu uma grande quantidade de virtude para ser distribuída entre as criaturas: a capacidade de voar, escamas, garras, presas, grande velocidade etc. Prometeu, que havia recebido a incumbência de inspecionar o trabalho de seu irmão, percebeu que em meio a tantas criaturas havia uma muito frágil: a espécie humana. Se os Titãs e as Titânidas surgem da e com a contradição e somos *fios* desta história, poderíamos dizer que somos, pois, filhos da e na contradição. Vivemos a nossa contradição de cada dia e ela realiza um trabalho de formação de sujeitos em nós, ou aquilo que Morin (2003b, p. 47) chamou de “o trabalho das contradições”.

> Nunca deixei de estar submetido à pressão simultânea de duas ideias contrárias e que me parecem ambas verdadeiras, o que me leva ora a ir de uma a outra, seguindo as condições que acentuem ou diminuem a força de atração de cada uma, ora aceitar como complementares essas duas verdades que, no entanto, deveriam logicamente se excluir uma à outra. Tenho, ao mesmo tempo, o sentimento da irredutibilidade da contradição e sentimento da complementaridade dos contrários. É uma singularidade que vivi, primeiramente admitida, depois assumida, enfim integrada (Morin, 2003b, p. 47).

Figura 45 – Prometeu e Epimeteu

Fonte: Kimmel (2013, p. 2).

Epimeteu havia se esquecido da espécie humana, e não havia sobrado nenhum dom para os humanos. Se compadecendo então da espécie humana, Prometeu tentou beneficiá-los. Fez o movimento de enganar Zeus servindo-se das aparências, disfarçando ossos sob uma camada de gordura, e escondendo a boa carne no estômago do boi para dar aos homens, pois que estes se alimentavam sobretudo por necessidade. Zeus descobre o plano e, para punir os homens, não lhes dá mais o fogo que vinha do céu, fundamental para o aquecimento e a

sobrevivência dos humanos, inclusive para o cozimento dos alimentos. “O terrível castigo de Zeus não se fez esperar: privou o homem do fogo, quer dizer, simbolicamente dos *nûs*, da inteligência, tornando a humanidade *anóetos*, isto é, imbecilizou-a” (Brandão, 1986, p. 167).

Figura 46 – Prometeu roubando o fogo dos deuses

Fonte: Kimmel (2013, p. 3).

> Para os gregos, o cozimento é um dos sinais da humanidade do homem, o que mais clara e exatamente o situa entre os deuses e os animais, pois os deuses não precisam se alimentar, e os animais comem alimentos crus. E a humanidade perde essa sua especificidade quando Zeus lhes retira o fogo. Pior ainda, com uma segunda punição, ‘Zeus’, diz Hesíodo de maneira um tanto enigmática, ‘tudo escondeu’. Na verdade, seu significado é que em vez dos frutos da terra se oferecerem em plena luz e em qualquer estação ao apetite do homem como na idade de ouro, os grãos passaram a estar enterrados e será preciso trabalhar para tirar da terra alimentos consumíveis. Torna-se necessário lavrar e semear para que o trigo germine, e depois ceifar, moer e assar para fabricar o pão (Ferry, 2012, p. 93, grifo do autor).

Depois de ver o sofrimento da espécie humana após o castigo, Prometeu subiria até o Olimpo e pela segunda vez tentaria enganar Zeus. Roubaria o fogo dos deuses, acendendo uma tocha com o fogo eterno do monte, e desceria para entregar aos homens. Prometeu ainda recolheria todos os males do mundo e os colocaria em uma caixa, deixando-a com seu irmão Epimeteu. A humanidade não teria as virtudes distribuídas como nas outras criaturas, mas teria condições outras a partir do uso e domínio do fogo, que iriam desde governar até destruírem a si mesmos; sua própria liberdade é que iria guiar os seus destinos. O fogo levaria a outras formas de habitar o mundo. Seria, pois, a chama que traz a claridade em meio à escuridão. O conhecimento que livra da ignorância. O conhecimento seria a própria condição da criatura se manifestar, inventar e se reinventar, ao ponto de os homens se sentirem deuses ou, quem sabe, de articular e pensar “*pro*”, o que vem “antes”, e de pensar e articular “*epi*”, o que “vem depois”, nos mais variados sentidos. Simultaneamente ao advento

do homem no mundo, nasceria, pois, a condição de manifestar-se no mundo, isto é, produzir cultura.

Zeus punirá Prometeu pela segunda vez. Se na primeira punição o castigo dado ao Titã Prometeu foi uma ação endereçada à humanidade, uma vez que este Titã se compadecia por ela, na segunda, a vingança de Zeus para atingir Prometeu seria algo que lhe possibilitasse viver eternamente a própria condição da humanidade, a ponto de atentar contra Zeus, o mais temido dos deuses. Prometeu seria, pois, castigado a ser consumido pelas paixões durante o dia, e à noite receberia o refrigério, em um ciclo eterno.

Figura 47 – Epimeteu e Pandora

Fonte: Kimmel (2013, p. 8).

A condição humana perpassa por diversos entrelaces complexos que operam em sinergia, nos possibilitando tornarmo-nos humanos ao longo do tempo. Dentre tantas complexidades que interagem na condição de hominização, a oscilação entre os sofrimentos e os alívios é uma marca indelével, cujo duplo problema da necessidade e da contingência situa o ser mortal na tessitura do *fio* da vida ou, pela linguagem mítica, pelo fiar da moira Cloto, e pelas incertezas e a condição de viver os altos e baixos da vida provocados pela moira Fortuna. Por Zeus, foi dado à Prometeu uma espécie de experimentação eterna do sofrimento e do alívio do sofrimento. Zeus mandou acorrentar Prometeu desnudo numa coluna nas montanhas do Cáucaso, onde um abutre voraz lhe devoraria o fígado durante o dia, e durante noite seu fígado se regeneraria (Graves, 2018). A morte, porém, que faz parte do roteiro da vida de todos os seres humanos, não faria parte das intenções de Zeus sobre o destino de Prometeu, isto é, podemos dizer que Átropos, aquela moira que corta o fio da vida, não teria ação sobre Prometeu. O castigo de Zeus seria, pois, a condenação à contingência de estar à mercê do sofrimento e do refrigério? Acorrentado às paixões e ao alívio delas durante o dia, nos parece que Prometeu passaria por uma espécie de consumo das paixões, e à noite elas se regenerariam, em uma recursividade infinita. Seria, pois, a partir da condição humana da condenação de existir com as paixões mediante as circunstâncias do sofrimento e do refrigério, o não morrer, o pior dos castigos que poderia o ser humano receber? Zeus, ao castigar Prometeu, o amarrou desnudo, descoberto de qualquer proteção daquilo que vem de fora, ao mesmo tempo em que deixaria permanentemente ser visto em sua inteireza pela vergonha da exposição e translúcido em suas oscilações de dores e alívios preso na coluna da

contingência que mantém o ser de pé, enquanto o fio da vida é tecido entre o limite da morte e o recomeço da existência. Neste sentido, nos perguntamos em que campo de atuação estaria a escolha? Haveria no sofrimento alguma potência para a condição humana?

Zeus ainda enviaria mais um castigo à humanidade. Como presente a Epimeteu, Zeus enviou Pandora, que significa "aquela que foi dada aos homens por todos os deuses" (Ferry, 2012, p. 95). Apesar de Epimeteu ser alertado pelo seu irmão Prometeu para não confiar em Zeus, Epimeteu, "aquele que pensa depois", casou-se com Pandora.

Tão logo casados, Pandora abriria a caixa que Prometeu entregara ao irmão com a advertência de jamais abri-la, pois dentro dela havia conseguido encerrar todos os males que podiam acometer a espécie humana. Os males saíram da caixa como nuvem e picaram todas as partes dos corpos de Epimeteu e de Pandora, atacando depois a raça dos mortais. Apenas a esperança ficara na caixa (Ferry, 2012; Graves, 2018). "Com o surgimento de Pandora, os mortais se tornam totalmente mortais, e isso, por um motivo de real profundidade: é que o tempo, tal como o conhecemos, com sua sequência de males — velhice, doenças, morte —, realmente nasce" (Ferry, 2012, p. 97). De igual modo, continuará a dizer Ferry (2012) que a razão para que Cronos devorasse seus filhos, impedindo-os de nascer, não era um medo de ser destronado pelos próprios herdeiros e perder o poder, mas serem colocados "obstáculos ao tempo, à mudança e, por conseguinte, impedir essa forma de morte que a sucessão das gerações simboliza" (Ferry, 2012, p. 97).

Se em um primeiro olhar sobre o mito grego da criação poder-se-ia fazer uma leitura em que a imagem da mulher aparece inferior ao homem, e isso é um fato, sinalizamos também com os mitos da criação a partir de um posicionamento contra um discurso misógino, e seguimos dando a ler e a pensar a categoria da liberdade a partir da potência da personagem Pandora. Sem perder a discussão de gênero de vista, o que está em jogo aqui é o arquétipo, uma vez que tanto o masculino quanto o feminino não são em si mesmos arquétipos. Entendemos Pandora como um marco da passagem da Idade de bronze para a Idade de ferro, o que possibilitou a organização da temporalidade e da espacialidade na vida dos mortais. Compreendemos Pandora como um simbolismo do impulso da liberdade, uma ruptura com uma lógica de nos situarmos na vida e seus aspectos: de onde viemos, para onde vamos e quem somos. Não apenas estaria em jogo outra forma de morrer, mas também haveria de acontecer um outro período, em que a experiência do nascer e do viver seria outra. Trata-se de um outro período, em que antes conviver com os males e ocupar o mundo através de outra forma existencial e ser livre para escolher se nos reinventamos e respondemos à vida pelas próprias responsabilidades nos limites em que nos é possível do que se submeter inteiramente

apenas ao gesto de surgir em Gaia, e ir pouco a pouco desaparecendo, tornando-se um *daimones* (atributo das criaturas na Idade de bronze, em que a morte lhes possibilitavam um lugar intermediário entre os deuses e os homens) (Brandão, 1986).

Arriscar jogar-se no mundo era necessário. Conquistar a liberdade é preciso. Antes de Pandora, os seres humanos surgiam em Gaia pela vontade dos deuses. Após Pandora, os seres humanos passaram a chegar em Gaia e criar um mundo pela condição do nascimento, sendo agora herdeiros de si mesmos pelos modos de liberdade. O mundo, pois, não se configuraria como algo dado pela natureza ou pelos deuses, mas como uma ação dos seres humanos. Divindade da Terra e da fecundidade, sem Pandora não haveria mergulho na liberdade. Se, por um lado, no traçado dos mitos gregos, a separação entre o Céu (Urano) e a Terra (Gaia) gerou o acontecimento do espaço-tempo, por outro lado, na condição palpável para os mortais faltava a experiência de sentir passar o tempo e as modificações do espaço a partir de si mesmos, pelos seus próprios corpos, suas próprias almas e de suas próprias ações da liberdade no mundo. Careceria ainda, e digamos que emerge com o simbolismo de Pandora, que a espécie humana necessitava da libertação da liberdade e de fazer seu próprio caminho, pois nem só de males vive o ser humano, mas também de esperança, que habitando o mundo, vislumbra ao mesmo tempo o horizonte de sua finitude e deixa suas marcas de *homo sapiens*, *faber*, *ludens*, *mythologicus*, *demens* para os que virão depois dele, cultivando e cuidando do mundo.

Figura 48 – Espalhamento dos males

Fonte: Kimmel (2013, p. 10).

No mito das Idades, dirá Brandão (1986), as raças parecem suceder-se segundo uma ordem de decadência progressiva e regular. Na Idade de Ouro e da Prata a humanidade se deleitava com uma vida um tanto quanto paradisíaca, muito próxima da dos deuses. No entanto, foi-se decaindo e degenerando, isto é, passando pela idade de bronze, cuja característica essencial é a autodestruição, pois de tanto os homens se combateram, formaram o mundo dos mortos, no Hades. Na Idade dos Heróis eles iriam continuar a ser heróis, independentemente do que acontecesse.

Na Idade do ferro vigoraria a maldade, e a vergonha e justiça abandonariam a Terra. Nos parece que o mito das Idades dialoga com aquilo que Edgar Morin, ora sozinho, ora compartilhando reflexões com outros intelectuais, chamou de idade de ferro planetária (Morin, 2007a, 2007d, 2011b). O mito das Idades nos mostra uma decadência da humanidade, levando Edgar Morin a questionar se estamos indo "rumo ao abismo" (Morin, 2011b, p. 7). A partir de elementos e reflexões geopolíticas, históricas, sociais e filosóficas sobre o cenário de expressiva violência, destruição, dualidade do progresso científico, escravidão, exploração feroz das Américas e da África que caracterizam que o momento da humanidade (Morin, 2007d, 2011a; Morin; Ciurana; Motta, 2003; Morin; Kern, 1995), Morin (2007d, p. 70) sinalizará que "o século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela".

> A idade do ferro planetária indica que nós entramos na era planetária em que todas as culturas, todas as civilizações, estão a partir de agora em interconexão permanente. Mas indica, ao mesmo tempo, que, apesar das intercomunicações, vive-se uma barbárie total nas relações entre raças, culturas, entre etnias, entre potências, entre nações, entre superpotências. Nós estamos nesta idade de ferro planetária e ninguém sabe se sairemos dela. A coincidência entre a ideia de idade ferro planetária e a ideia de que estamos na pré-história do espírito humano, na era da barbárie das ideias, tal coincidência não é fortuita.
> Pré-história do espírito humano significa dizer que, no plano do pensamento consciente, estamos apenas no começo. Ainda estamos submissos a modas mutiladoras e disjuntivas de pensamento e ainda é muito difícil pensar de modo complexo.
> A complexidade não é a receita que trago, mas a chamada à civilização das ideias. A barbárie das ideias significa também que os sistemas de ideias são bárbaros uns em relação aos outros. As teorias não sabem conviver umas com as outras. Não sabemos, no plano das ideias, ser verdadeiramente conviviais. O que quer dizer a palavra barbárie? A palavra barbárie quer dizer o incontrolado (Morin, 2007a, p. 119).

Figura 49 – A esperança

Fonte: Kimmel (2013, p. 12).

"Devemos compreender estes fenômenos e não nos espantarmos com eles" (Morin, 2007a, p. 120). Se a lúcida descrição de Edgar Morin nos traz com clareza o cenário do mundo atual, esta não deixa de ser refletida quanto aos outros rumos possíveis que a humanidade pode tomar, encontrando em si mesma a sua própria salvação. "A humanidade tem vários começos. A humanidade não nasceu uma vez, ela nasceu várias vezes e eu sou daqueles que esperam por um novo nascimento" (Morin, 2007a, p. 119). É por essa razão que, mergulhando na condição existencial que se faz no fulcro da vida e chegando no fundo do abismo, iremos decidir enquanto humanidade se escolhemos nos autodestruir ou se escolheremos nos tornar humanos e fazer do nosso lugar em Gaia uma comunidade de destino comum, ou, nas palavras de Morin e Kern (1995), uma Terra-Pátria. É preciso passar da desesperança de uma idade de ferro para encontrarmos e vivermos uma idade em que o esperançar movimente fundamentalmente a condição humana. Edgar Morin, um filósofo que poliniza a esperança, dirá que é justamente por estarmos nesta Idade de ferro que estamos na busca por uma humanização (Morin, 2007d).

> A busca da hominização operaria um novo nascimento do homem. O primeiro nascimento foi o dos começos da hominização, há alguns milhões de anos; o segundo nascimento veio com a emergência da linguagem e da cultura, provavelmente a partir do *Homo erectus;* o terceiro nascimento foi o do *Homo sapiens* e da sociedade arcaica; o quarto foi o nascimento da história, compreendendo simultaneamente os nascimentos da agricultura, da criação de gado e animais domésticos, da cidade, do Estado[58]. O quinto nascimento, possível, mas não ainda provável, seria o nascimento da humanidade, que nos faria sair da idade de ferro planetária, da pré-história do espírito humano, que civilizaria a Terra e veria o nascimento da sociedade/comunidade planetária dos indivíduos, das etnias, das nações (Morin; Kern, 1995, p. 107).

Retomemos a pergunta: E o que tem o mito da criação com isso? E acrescentemos: Que elementos dos mitos da criação estariam entrelaçados na vida presente de uma cidade? De alguma forma, contar o nascimento da terra, do céu ou de outros elementos da natureza é o mesmo que contar as aventuras de Gaia ("Terra"), Urano ("Céu"), Tártaro ("Mundo Inferior") ou Ponto ("Alto-Mar"). O caos ou a "origem" que vemos na Teogonia narrada por Hesíodo, um dos mais antigos poetas gregos junto com Homero, ressurge na atualidade sob outra forma bela do nascimento, porém prosaica, o Big Bang. "O Big Bang, ou ao menos a ideia do 'nascimento' do universo, passou do domínio das especulações matemáticas ao da realidade física" (Prigogine, 1996, p. 265, grifo do autor), em que a "teoria

[58] Ver Morin (1979).

da relatividade geral conduz a uma síntese extraordinária ao relacionar o espaço com o tempo e a matéria [...]" (Prigogine, 1996, p. 266). Assim sendo, *physis*, cosmos, caos não podem mais ser dissociados (Cassé; Morin, 2008). No pensamento complexo, cosmos e caos são contradições que se complementam. No cerne de pensarmos os mitos, mais do que compreender que eles fazem parte da vida em suas miudezas, atualizações, arquétipos..., é compreendermos que os personagens principais das aventuras somos eu e você.

Nas personificações de cada mito, seja nos mitos com muitos ou poucos personagens, se olharmos bem para cada um deles veremos que suas características habitam em nossa psiquê, mostrando nossos conflitos, rupturas, mudanças profundas em nossa condição existencial. Os mitos acontecem fora e dentro de nós nos mais diversos tempos e espaços, conhecimentos e culturas. A ordem e a desordem que habitam fora de nós também habitam em nosso interior. Espelhamos os mundos em um movimento contínuo de exercício de liberdade em que a racionalidade aberta anseia por fazer parte de forma consciente deste mundo. Nós, na relação com os nossos mundos internos, nos encontramos com os mundos internos dos outros, gerando uma explosão criadora de novos mundos incertos, caóticos e ordenados. É preciso uma metamorfose da humanidade.

> A metamorfose da lagarta em borboleta nos oferece uma metáfora interessante: quando entra no casulo, a lagarta começa um processo de autodestruição de seu organismo de lagarta, um processo que é, ao mesmo tempo, de formação do organismo da borboleta, que é mesmo simultaneamente, diferente do da lagarta. Essa é a metamorfose. A metamorfose da borboleta é pré-organizada. A metamorfose das sociedades humanas em uma sociedade mundial é aleatória, incerta e tributária dos perigos do caos que, no entanto, lhe é necessário.
> Se é verdade que nosso organismo traz em si células-tronco indiferenciadas capazes, como as células embrionárias, de criar todos os diversos órgãos de nosso ser, a humanidade também possuiu em si as virtudes genéricas que permitem criações novas. Se é verdade que essas virtudes estão adormecidas, inibidas sob as especializações e a rigidez de nossas sociedades, então as crises generalizadas que as abalam e abalam o planeta poderiam permitir a metamorfose que se tornou algo vital. É por isso que não devemos mais continuar na rota do 'desenvolvimento'. Precisamos mudar de caminho, precisamos de um novo começo. A frase de Heidegger deve ser considerada um apelo: 'A origem não se encontra atrás de nós, ela está diante de nós.' (Morin, 2011b, p. 14-15, grifo do autor).

Retomemos a pergunta: E o que tem o mito da criação com isso? E acrescentemos: Que elementos dos mitos da criação estariam entrelaçados na vida presente de um bairro? Os caminhos de nossos direitos de ir e vir nos convidam a olharmos a força das memórias das bordas da cidade, sua força histórica velada, e compartilhá-las tanto quanto sua

região central. Direitos que nos convidam a caminhar sobre a mesma terra e sob o mesmo céu, e que ao mesmo tempo nos convidam a questionar: que terras, que céus, para que e para quem?

O universo já não é determinável, tampouco centrado nas armadilhas de uma ordem pautada em um retorno da perenidade de uma "era de ouro" dos deuses, para se resolver a crise da era em que vivemos.

> O novo universo é acêntrico, policêntrico. Ele é mais um do que nunca no sentido em que é um cosmos bastante singular e original, mas também estilhaçado e esfarelado. O que constituía o esqueleto e a arquitetura do universo transforma-se em arquipélagos derivado em uma dispersão sem estrutura. O antigo universo era um relógio perfeitamente regulado. O novo universo é uma nuvem incerta. O antigo universo controlava e destilava o tempo. O novo universo é levado pelo tempo; as galáxias são produtos, momentos em um devir contraditório. Elas se formam, titubeiam, esquivam-se, colidem-se dispersam-se. O antigo universo era reificado. Tudo ali participava de uma essência ou de uma substância eterna; tudo – ordem, matéria – era incriado e inalterável. O novo é desreificado. Não é apenas dizer que tudo ali é devir e transformação. É dizer que este universo está ao mesmo tempo, a toda hora, em aparição, em gênese, em decomposição. O antigo universo se instalava em conceitos claros e distintos do Determinismo, da Lei, do Ser. O novo universo mexe nos conceitos, os transborda, os faz explodir, obriga os termos mais contraditórios a se colarem sem, entretanto, perderem suas contradições em uma unidade mística (Morin, 2008d, p. 84-85).

O universo é instável e "precisamos mudar o mundo" (Morin, 2008d, p. 84). Depois de condenar a espécie humana a tantos males, em alguma medida Zeus também condenou a espécie humana por torná-la livre, uma vez que no campo da liberdade humana, diferente dos outros animais, o dado da consciência da morte e a escolha levam à possibilidade da experiência e do desenvolvimento do senso de responsabilidade consigo e com o mundo.

O universo tornou-se mais do que nunca incerto, mesmo que a tentativa da maquinaria paradigmática da ordem impecável de algumas filosofias e matemáticas entre os séculos XV e XVIII tenham tentado fazer revoluções para vivermos em um mundo de puras certezas. Em suas mais profundas expressões macro e micro, de uma percepção de Gaia à percepção de um bairro, estamos entrelaçados numa relação hologramática no e com o mundo.

> Mas o que é o mundo? De que é feito o mundo? Que coisas conformam o mundo? O que é o que faz que os seres humanos sejam seres mundanos, que

> não somente vivam na Terra, mas que habitem o mundo? Como os homens fazem mundo, e transmitem mundo? (Larrosa, 2021, p. 82).

"Mais uma vez, o caminho da morte deve conduzir-nos de modo mais profundo na vida, assim como o caminho da vida deve conduzir-nos de modo mais profundo na morte" (Morin, 1997, p. 11). Após Pandora, ou, se preferirmos, com o advento da consciência da morte e a convivência com ela, iremos nos inscrever profundamente na vida, cuja dimensão é a um só tempo pessoal e social (Morin, 1997). Estar no mundo, ainda que para a morte, implica em um movimento concomitante de ser para a vida, mediado pela liberdade de que caminhos construímos entre o nascimento e o túmulo.

Ao término de uma narrativa sobre o mito grego da criação, um bom mineiro também poderia perguntar aos escritos: "Quem é fio de quem!?" Como um bom mineiro que devora o finalzinho das palavras, encurta frases, fala um tanto quanto cantado e segue seu ritmo próprio, me coloquei nesta condição diante de tantos deuses e titãs (e olha que não falamos nem da metade). Se um amigo/a me pedisse para eu dizer "quem é fio de quem" no mito da criação, embevecido pelas lentes do pensamento complexo, diria que são muitos os filhos e filhas nos mitos, e corriqueiramente diria que são muitos os fios e fias nos mitos.

Várias das aventuras mitológicas são muito parecidas com as nossas, e elas podem encontrar refúgio na caminhada teórica-metodológica desta tese. Nos mitos, de alguma forma percebemos que somos irmãs e irmãos neste mundo. Pelos mitos gregos, somos filhos de Gaia, e nas palavras de Edgar Morin (2007d), somos filhos da Terra-Pátria. Pelos mitos gregos somos filhos de Urano, e nas palavras de Michel Cassé e Edgar Morin (2008), somos filhos do Céu. Temos hoje uma necessidade de voltar às raízes, assumir a identidade terrena (Morin, 2007d), aprofundando-se e ampliando-se no e com o mundo sem negar a si mesmos. "Sós e em conjunto com a política do homem, a política de civilização, a reforma do pensamento, a antropo-ética, o verdadeiro humanismo, a consciência da Terra-Pátria reduziriam a ignomínia no mundo" (Morin, 2007d, p. 114). Digamos ainda com Edgar Morin (2007d, p. 114, grifo do autor) que "a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma 'Pátria', a Terra, e a *Terra é uma Pátria em perigo*". E dentro deste perigo, dentro de suas crises, é que encontramos a possibilidade de construirmos uma comunidade de destino, cuja consciência desta pode nos conduzir a uma comunidade de vida (Morin, 2007d).

O/A amigo/a leitor/a (mineiro ou não) que segue conosco até aqui poderia questionar que o mito ultrapassou a exposição do pensamento mágico, e a ventura mítica

tornou-se parte do fluxo da escrita, da narrativa, se embrulhando com o próprio fundamento desta tese. Perguntar-se-ia se não seria um absurdo uma proposta de produção científica da educação estar também fundamentada por mitos, literatura e poesias.

Em nossos manuscritos, para sermos mais precisos, no capítulo 3 “Mapeamentos de caminhos da liberdade na educação: labirintos de um estado da arte”, logo depois que narramos sobre o mito de Dédalo e Ícaro, relembremos com Morin (2008e) que o mito é inseparável da linguagem, e como *logos*, mitos significa na origem “palavra”, “discurso”. Na ocasião, ainda falamos que um mito é dotado de aberturas e enclausuramentos, tramas, símbolos, significados e significantes, forjando em nós impulsos de liberdade que se entrelaçam e nos ajudam a desatar alguns nós paradigmáticos a que podemos estar atados. E agora, neste capítulo, acrescentamos que o mundo é um lugar mundano (Larrosa, 2021), todavia não o é só porque os seres humanos aqui habitam, mas porque aqui produzimos e transmitimos cultura, e discursamos sobre o mundo pelo exercício de nossa liberdade, em que decidimos se cuidamos dele e escolhemos compartilhar cultura aos que virão, imbuídos e nos imbuindo dos discursos que nos formam. Estamos mergulhados no discurso, nos mitos e na razão, e o sujeito é resultado deste discurso. Mais do que nomear o mundo, construímos o mundo pelo discurso e somos constituídos pelo discurso (Marques, 2001), esse lugar de morada que nos parece que necessariamente os aprendizados o constituem um lugar paradoxal, assombroso e maravilhoso ao mesmo tempo, um mundo-escola. Digamos que o mundo precisa viver mais mitos para compreender mais os discursos que nos formam.

Retomemos a pergunta: E o que tem o mito da criação com isso? E acrescentemos: Que elementos dos mitos da criação estariam entrelaçados no pensar a escola? No mundo, vamos nos tornando aquilo que somos pelo discurso. Além da evidência de Cronos em ser a personificação do tempo cronológico, Sales (2015) nos diz que o pai de Zeus também pode ser visto como o passado que ontologicamente deixou de ser, isto é, a história em um tempo que foi aprisionado, caindo no esquecimento. Este lugar mundano (Larrosa, 2021) que ocupamos é uma necessidade do sujeito para construir sua liberdade, e expressando-se no mundo através de suas memórias, construirá outras memórias coletivas possíveis, tornando-se sujeito da história.

Digamos com Le Goff (1990) que a história é um ato de contar, descrever e analisar o passado a partir de seu tempo, uma ciência dos homens no tempo. E falemos com Halbwachs (1990) que a memória perpassa por uma espécie de movimento de reconstrução do passado, e precisa ser investigada e levada em consideração sua dimensão tanto individual quanto coletiva.

A história e a memória se entrelaçam na perspectiva do pensamento complexo, como já dissemos nesta tese, no item 6.1 “Quando olho para Minas, as Gerais me olham de volta”. A história não é em si mesma e tão somente documental, ela é também narrativa de sujeitos múltiplos, com memórias individuais que se constituem socialmente. E avançamos: o passado contribui para a construção do presente, porém as experiências do presente também contribuem para o conhecimento do passado, transformando-o, uma vez que este é reconstruído a partir do presente, a partir de nossas escolhas (Morin, 2010b). “Assim, o passado adquire seu sentido a partir do olhar posterior que lhe dá o sentido da história” (Morin, 2010b, p. 12). Entretanto, Morin (2010b) faz a ressalva de que, como o presente se modifica e surgem novas experiências a todo instante, o passado também será reconstruído ao mesmo tempo, e será dado um novo enfoque aos acontecimentos deste passado – a cada novo presente corresponderá um novo passado. A memória não faz uma reconstrução cronológica dos acontecimentos, mas se atualiza conforme as vivências, envoltos de determinadas experiências de um tempo e de um espaço. Halbwachs (1990) ainda dirá que a constituição da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos sociais nos quais se está inserido, seja na família, em grupos religiosos, no contexto de um bairro, na escola etc., onde os homens e mulheres tecem suas memórias a partir das diversas formas de interação no e com o mundo.

Zeus, quando devorava seus filhos, queria também o cerceamento de outras memórias possíveis, o apagamento de possibilidades de outras histórias, a não abertura a resistências, o controle do curso da realidade pelo esquecimento de possibilidades devires. Não seria assim também um gesto de um grupo dominante sobre aqueles que se quer dominar, no exercício de uma ação de apagamento da história a partir de narrativas que silenciam, excluem até que se morram ideias, lutas e conquistas? A memória e a história não teriam, pois, um papel de também exercer justiças sociais? Sales (2015, p. 157) nos diz que “as injustiças que foram cometidas contra os vencidos e os injustiçados não podem ser desfeitas: o que foi feito está feito, o que passou, passou e não pode ser mudado nunca, mas pode ser lembrado para que não volte a ocorrer”. Sales (2015) ainda dirá que em oposição à violência da história e de um tempo que devora e lança o véu do esquecimento, uma das titanas – filha de Urano e de Gaia –, irmã de Cronos, será a personificação da memória e a proteção contra o esquecimento: trata-se de Mnemosine.

> Mnemosine é uma das deusas mais poderosas para os gregos, pois a memória é o catalisador da razão e é esta razão que diferencia os Seres

> Humanos dos outros animais. Desta forma, a memória está intimamente ligada ao poder da razão, o que fez com fosse considerada por muitos como a primeira filósofa. Uma de suas atribuições como deusa foi de nomear todos os objetos existentes. Por essa responsabilidade deu aos Seres Humanos o poder de memorizar, isto é, de reter conhecimento e de transmiti-lo oralmente (Sales, 2015, p. 157).

Poderíamos dizer que, para além da mortalidade na condição humana, o esquecimento do sujeito, ou, ainda mais, o esquecimento da história dos sujeitos, é um impiedoso episódio que pode acometer a vida humana. Não raras vezes, vemos grupos dominantes na sociedade que procuram imprimir uma ideologia de poder e reforçá-la para permanecer como herança através de valores simbólicos no campo de discursões morais, nas expressões dos nomes em espaços públicos, nos monumentos e mudanças arquitetônicas e em espaços urbanos como mecanismos de apagamentos de memórias e de projeções de uma outra forma de perceber a história através da introjeção de valores. Conforme Marques (2001, p. 73) "a reprodução de sentidos pela apropriação de um determinado discurso decorre, antes de mais nada, da introjeção dos valores próprios da formação ideológica à qual a formação discursiva está vinculada". Desta forma, a efetivação da introjeção de valores é um processo de dominação, na medida em que é resultante na mente como mecanismo eficiente mais do que pelo uso da força física (Marques, 2001). Valores ideológicos podem gerar apagamento de memórias, histórias e até mesmo de um povo. Existem diversas formas de lidar com o passado, e elas envolvem de alguma forma relações de interesse, memórias, esquecimentos e silêncios, que vão associando a liberdade às relações de poder a partir das escolhas que se faz, de qual(is) história(s) se escolhe ficar ao lado e que vínculos estabelecemos com essas histórias e esses sujeitos dessas histórias. Essa liberdade no presente não somente irá dizer sobre reconstruções de narrativas do passado, mas também com o que queremos para o porvir, sobre os sujeitos reais e as histórias reais que constituem a realidade plural.

Após ter aprisionado Cronos e ter vencido a guerra contra os Titãs, Zeus, com medo de ser esquecido, toma Mnemosine e tem com ela nove filhas, que ficaram conhecidas como Musas: Calíope (musa da eloquência e da poesia heroica), Érato (musa da poesia lírica e romântica), Euterpe (musa da música), Melpômene (musa da tragédia), Polímnia (musa da poesia sagrada), Tália (musa da comédia e festividade), Urânia (musa da astronomia) e Clio (musa da história) (Sales, 2015). Estudar a memória de um povo, de uma sociedade, irá dizer Sales (2015, p. 161) "é uma forma de preservar a sua história, é uma forma de manter o passado vivo, através das tradições, pela fala ou imagens".

> Clio tem a função de articular o passado e o presente em constante e mútua interrogação. Na articulação do passado e presente, tem uma função contemplativa de louvar, como bem sugere a origem de seu nome: Cleós, glória, ou Cléia, Louvor. De todas as musas foi a que possuiu a mais estreita relação com sua mãe, Mnemosine, tendo em vista que a memória é ação que interpela desde a mais simples das práticas cotidianas às mais complexas, sendo segundo Deleuze, 'síntese fundamental do tempo que constitui o passado (o que faz passar o presente)' (Sales, 2015, p. 157-158, grifo do autor).

O direito à memória seria, pois, uma defesa ao direito à identidade e à história, ao passado constituinte de cada povo, região, de cada pessoa (Sales, 2015), que se estabelece com os homens nos tempos na relação com os espaços, constituindo um lugar mundano. Esse lugar mundano se nos apresenta como uma necessidade do sujeito, uma necessidade de atravessar e ser atravessado pela liberdade do ser e saber, forjando a memória e sua filha, a história, que suplicam por serem acolhidas, cuidadas e protegidas para além de mãe e filhas nas aventuras míticas, mas também, e sobretudo, enquanto objetos de produção científica na educação, que irá gerar outros filhos e filhas nos discursos forjados na cultura da escola e na condição da liberdade do professor e da professora na sua relação com o bairro que habitam.

Esse lugar mundano se faz expressivamente e sobretudo em um lugar comum, de produção de cultura e de conhecimento, e aqui, falando categoricamente de uma tese em educação, tratamos de caminhos da escola. "A materialização da '*skholé*', palavra grega que significa tempo livre, tempo que se demora, tempo não econômico, tempo no qual, nas palavras de Hannah Arendt, 'nós estamos livres para o mundo'" (Masschelein, 2021, p. 32). Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi, conforme Masschelein e Simons (2022), uma fonte de tempo livre. E ainda com Masschelein e Simons (2022, p. 11), "a escola é uma invenção histórica e pode, por tanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada [...]".

Uma escola dentro de um mundo-escola. Nela a contradição de alguma forma faz parte do ser e do saber e a liberdade caminha entre e com essas contradições. Como a água do rio que busca seu curso, a liberdade segue entre as vielas da finitude da vida e a renovação do mundo pelos jovens que chegam para habitá-lo, entre o desespero e as esperanças em construímos antes de eles chegarem, entre a barbárie e a ética de compreendermos uns aos outros, aceitando as incertezas e as desordens que constituem esse mundo nosso lugar de morada e destino. Numa escola dentro de um mundo-escola, cuidamos de si e dos outros que chegarão, num permanente exercício de produção de cultura para si, para o outro e para o

mundo, onde a liberdade se manifesta e se amplia pelo princípio da igualdade e pela manifestação das diferenças.

Os moradores de um bairro ocupam muitos lugares públicos comuns, como a praça, a rua, o parque, uma mina d'água... mas a escola, sobretudo pública, é um lugar solidário por condição política conquistada e assegurada, um lugar de passagem e também de permanência, de presença, de histórias ali construídas que formam sua cultura junto dos artefatos que a compõem, onde a comunidade vai se constituindo nela e em seu entorno pelos discursos, gerando memórias individuais e coletivas (Halbwachs, 1990) que tantas vezes concebem um pensamento que vigora em determinado período da história. Nos confins do texto *A crise da educação*, de Hannah Arendt (2016), essa pensadora nos diz que a renovação do mundo se dá pelo nascimento e que cada novo nascimento é um nascimento da esperança. Ora, uma escola dentro de um mundo-escola precisa de uma função para ter sentido para o mundo. Também precisa se ocupar em provocar uma vida mais interessante a quem por ela passe, cuja intensidade da passagem muitas vezes não pode ser medida pela cronologia, mas somente experienciada pelo kairológico (Berkenbrock, 2020).

A escola promove encontros dentro de um mundo-escola. Seus elementos constitutivos estão atrelados ao bairro em que se situa, quer essa relação seja mais ou menos intensa, quer enxerguemo-la ou não. Uma escola dentro de um mundo-escola tem uma função e um papel social, mas também, fundamentalmente, provoca sentidos em quem habitam o mundo, evocando-nos a uma vida mais interessante. Quem ensina na escola oferece mundos possíveis, apesar das partes bárbaras da Idade de Ferro que ainda fazem parte deste lugar. Arendt (2016, p. 246) foi no âmago da questão: precisamos "ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver". Nesta perspectiva, também digamos com Morin (2015b) que ensinar a viver é uma formulação excessiva, pois somente se pode ajudar o estudante a aprender a viver. Pensemos, pois, a escola como "um lugar não somente de preparação para a vida, mas sobretudo como um espaço e um tempo separados para tornar possível a transmissão, a comunicação e a renovação do mundo" (Larrosa, 2021, p. 96).

Nos diz Arendt (2016, p. 247) que "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens". Estaria aí a necessidade do aparecimento da escola em um mundo dotado de males, os quais, como nuvens, se espalharam quando a caixa de Pandora se abriu. Seriam os males elementos

constitutivos da própria natureza humana, de modo que o espírito[59] humano que os criou faz com que seus próprios males recaiam sobre quem as produziu, gerando um princípio recursivo de máculas? São estes, pois, em ambos os casos, nuvens, e como tais não podemos nos esquecer de sua principal característica, a incerteza e o ser passageira, ao ponto de Prigogine (1996) usar da imagem das nuvens, em detrimento da do relógio, para elaborar o pensamento sobre as estruturas dissipativas e a discussão sobre o tempo irreversível, a flecha do tempo. As nuvens passam por este mundo de permanência e impermanência. "O espírito humano se sentirá estimulado pela sua pertença ao mundo; de um lado, há o sentimento de estranheza em relação a esse mundo; de outro, o correspondente a nosso estatuto de filhos do cosmo, estrangeiro no cosmo" (Morin, 2007b, p. 40-41).

As nuvens são passageiras e, consequentemente, moventes. Talvez saibamos pela forma prosaica que elas são formadas pelo resfriamento do ar até a condensação da água provocada pela subida e expansão deste ar. Entretanto, as nuvens também oferecem conversações poéticas conosco. Todos os dias elas estão diferentes, nos oferecendo imagens que nos remetem a animais, objetos familiares, pessoas, como se quisessem nos dizer que elas sabem tanto de nós quanto nós sabemos delas. As nuvens são passageiras, tanto as leves quanto as carregadas, assim como os mundos em suas diversas Idades também já o foram e talvez continuem sendo por um bom período. No bairro São Benedito, cujo ponto mais alto de seu território forma um vértice que o caracteriza como um dos lugares mais altos da cidade de Juiz de Fora, é muito comum em determinada época do ano vermos nuvens tomarem as ruas até aproximadamente 10h da manhã, e no mesmo dia também vermos, por volta das 21h, o mesmo fenômeno da natureza acontecer. Várias vezes o nevoeiro não nos possibilita sequer vermos algumas ruas. Quando tal fenômeno da natureza ocorre, não raras vezes vemos as crianças, ao irem bem cedo para a escola, passarem correndo com os braços abertos pela rua afora, com suas mochilas balançando de um lado para o outro, desengonçadas em suas costas, brincando de apanhar nuvens. Quem apanha aquilo que é movente, incerto e passageiro? Sem dúvidas, uma criança consegue. Provavelmente nessas ocasiões elas estão brincando com o neto de Cronos, isto é, com Kairós. Você conhece alguma criança que tem boas histórias para contar? Se não, você não sabe o que está perdendo. Evidentemente que as diferenças temporais de uma criança, de um adulto ou de um idoso materializam outros modos de habitar

[59] De acordo com Morin (2007c, p. 207, grifo do autor), "o espírito constitui a emergência mental que resulta das interações entre o cérebro humano e a cultura; é dotado de uma relativa autonomia e retroage sobre a sua origem. Organiza o conhecimento e ação humanos. Não significa aqui o que se entende por 'espiritual', mas tem o sentido de *mens, mind, mente* (espírito cognoscente e inventivo)".

o mundo. Todavia, porque pensar a criança no mundo e sujeito de um bairro como aquele que "ainda não"? Ainda não tem memória, ainda não tem história, ainda não tem cultura, conhecimento e liberdade suficientes para ser considerada sujeito que constitui um bairro e uma cidade, isto é, ainda não está no tempo em que possa anunciar ao mundo. A criança está na cultura, no espaço, no tempo e possuiu conhecimento... Viver não somente o tempo cronológico, mas também o tempo kairológico é um exercício de desejar que um mundo ferrífero passe, e esperançar que um mundo mais solidário se aconchegue a Gaia. Ser criança é, por si só, um gesto convidativo a não obedecer a lógica, a razão e a linearidade cronológica o tempo todo, e arrumar um tempinho para abraçar nuvens, ou, como o pensamento complexo nos convida, a aceitar e a enfrentar as incertezas do caminho.

Se a escola tem uma função e tem um papel social, não podemos perder de vista que com essas condições ela possui elementos constitutivos de sua própria forma de estar sendo escola, cujas incertezas caminham com as certezas em seu próprio interior enquanto cultura, inclusive cultura essa tantas vezes construída para enfrentar suas próprias demandas complexas do que é estar na escola e fazer parte dela enquanto memórias que a produzem e que são produzidas por ela. Não somente as nuvens levam incertezas pelas instituições da Creche e nas Escolas do bairro São Benedito, mas também a própria condição humana, política e pedagógica constitutiva das instituições de ensino, que nos convidam ao exercício do pensamento no sentido de nos perguntarmos o que compartilhamos com o mundo. Digamos com Arendt (2016) que a escola está aí para o mundo, para que as crianças e os jovens se interessem e cuidem dele, e o que está em jogo na escola é a salvação do mundo. Talvez nem Prometeu (aquele que vê antes – em duplo sentido), nem Epimeteu (aquele que vê depois – em duplo sentido), nem Zeus (aquele que via o antes e o depois – também em duplo sentido) poderiam suspeitar que a escola poderia ser pensada pelos seres humanos a partir das frestas existentes "entre" Prometeu, "entre" Epimeteu e "entre" Zeus, ou seja, a possiblidade do tempo livre, a possiblidade de coabitação de tempos e espaços experienciados na e com as relações sociais. Assim sendo, os saberes escolares são produzidos no acontecimento (Morin, 2008d) pela experiência constitutiva das memórias, histórias, culturas, conhecimentos, esquecimentos, tempos, espaços e liberdades, que envolvem o ato de estudar, aprender e ensinar mutuamente.

O que pode a humanidade de posse do fogo do conhecimento que um dia lhe foi dado por Prometeu? Muitas coisas... da barbárie às solidariedades, de egoísmos a altruísmos. Seu cérebro cresceu, sua hominização foi se fazendo. De caçado e frágil diante de poucos recursos de proteção oriundos de sua própria natureza, o homem passou a saber caçar.

> Onde antes se via o abismo, o vazio e o nada entre o primata e o homem, aparece agora, o vale fértil da hominização. Onde se via o *homo sapiens* destacar-se com um salto majestoso da natureza e produzir, com sua bela inteligência, a técnica, a linguagem, a sociedade, a cultura, vemos, ao contrário, agora, a natureza, a sociedade, a inteligência, a técnica, a linguagem e a cultura, co-produzirem o *homo sapiens* ao longo de um processo que durou milhões de anos. A carteira de identidade do homem turva-se. *Faber*? *Socius*? O australantropo com o crânio de 600 cm³ e o 'Man 1470' com o crânio de 800 cm³ já o são. Resta-lhe a linguagem e a cultura? [...] A linguagem e a cultura devem, cronologicamente, preceder *sapiens* e, logicamente, condicionar a evolução biológica final que resulta no seu cérebro de 1.500 cm³. Nestas condições, o homem já nem mesmo conta com sua data de nascimento. Conforme disse Geertz, 'os homens têm datas de nascimento, mas o homem não a tem' (GEERTZ, 1966). Isso significa, na realidade, que a humanidade tem nascimentos múltiplos, antes de *sapiens*, depois de *sapiens*, prometendo até talvez, mais um novo nascimento depois nós (Morin, 1975, p. 59).

Milhões de anos de evolução se constituem na relação entre o que pode a espécie humana, suas experiências individuais e sua produção de cultura e de linguagem. Couto (2011, p. 13) nos diz que "a palavra de hoje é cada vez mais aquela que se despiu da dimensão poética e que não carrega nenhuma utopia sobre um mundo diferente". E complementa: "o que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas também a capacidade de produzir diversidade" (Couto, 2011, p. 13). Os mitos da criação nos convidam a pensar que outros mundos possíveis podemos habitar, e construir outros sentidos de produção da linguagem. Além de nos convidar a uma outra relação que se estabelece entre sujeito e objeto, os mitos nos aproximam de uma linguagem com o sagrado, com as incertezas, com as emoções, a poesia, com aquilo que a racionalidade tentou afastar da condição humana para habitar somente utilitária, mecânica, prosaicamente o mundo. O lado do mistério humano nos convida a uma racionalidade aberta, a uma forma de viver indissociável das múltiplas linguagens.

Construções de Cidade, constituições de Estado-Nação, construções de bairros, construções de si. Lugares de vivência, de aconchego e de construção de sentidos vão nos fazendo produzir pertencimento a um lugar, produzindo memórias e saberes, dando-lhe história, dando-lhe vida. O mundo ainda pensa menos os elementos constitutivos da escola e majoritariamente sua função (Masschelein; Simons, 2014), e podemos dizer que "a escola é primordialmente um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia do (alguma coisa de) mundo de um modo específico" (Masschelein; Simons, 2021, p. 23). Perguntamos então o que pode um bairro com histórias e o que podem

as escolas deste bairro em um mundo impermanente? Um bairro pode muitas coisas. Uma escola pode muitas coisas. Os professores dessa escola, nascidos e criados no bairro onde está situada a escola, podem muitas coisas.

Um bairro pode evocar mitos e produzir outros tantos novos. Gente do bairro São Benedito que labuta no dia a dia, e tantas vezes de noite a noite, observando dos píncaros de suas moradias a lonjura de quase todo o restante da cidade, se vê como um cinzel que talha a si mesmo para durar diante da impermanência de uma comunidade. Sabem-se eles e elas moradores dali, de alguma forma que o que os faz seguir são as memórias daqueles que vieram antes, e que os faz honrar o hoje e criar formas outras para o amanhã de si mesmo e para os jovens. Gente que ali nasce, envelhece, deixa herdeiros e morre, que vive e transmite suas vivências, se imortalizando nas memórias dos que chegam e se apropriam da cultura local pelos contos e encontros cambiantes das gerações que se respeitam por códigos não verbais, e por compromissos éticos de manter algo ali, sempre suspenso. São vidas e conhecimentos para quem quer colher histórias, pesquisar a si mesmo, amealhar liberdades e publicizar possibilidades de uma educação mais fecunda.

Gente vai à escola. Gente compõe a escola com seus artefatos que constituem a cultura escolar em um tempo e em um espaço. “As culturas afirmam sua identidade por meio de objetos simbólicos e de ações igualmente simbólicas, como ocorre com muitas das materialidades e dos ritos que constituem o cotidiano das instituições educativas” (Escolano Benito, 2017, p. 42). Gente que aprende-ensina, socializa, constrói memórias, forja histórias, ressignifica saberes e ressignifica a si mesmos e a si mesmas. Gente que nasce e renova o bairro São Benedito e as escolas de lá a cada início de ano letivo. Enche-se a Creche de gente bem pequena, que depois seguem como crianças pequenas para a Escola Municipal que oferece Educação Infantil. Essa gente depois tem um estirão e segue para a Escola Estadual para iniciar o Ensino Fundamental até os Anos Finais como adolescentes. Essa gente, agora com aspirações de jovens, segue para outra Escola Estadual para cursar o Ensino Médio. Tudo isso em três quarteirões. As escolas estão sempre cheias. Numa condição de viver a educação do presente, com certas ansiedades de para qual escola irão daqui a um tempo, os estudantes vão deixando de ser crianças bem pequenas, mas sem perder a crianceira depois que se tornam sujeitos maiores. “Cada idade tem as suas verdades, suas experiências, segredos [...]. Através da multiplicidade sucessiva das idades, cada um, sem perceber, carrega, presente em todas as idades, todas as idades” (Morin, 2007b, p. 85).

No São Benedito tem muita gente. É o quinto bairro mais populoso de Juiz de Fora. Gente que foi estudante e tornou-se gente professor/a, ali mesmo no Arado-São

Benedito, São Benedito-Arado, que vem simbolizando a vida pelos rituais da escolarização. “Os rituais da escolarização codificam e tipificam os papéis desempenhados pelos sujeitos/atores que intervêm na ação em que se operacionaliza a cultura educativa” (Escolano Benito, 2017, p. 42). Gente que simboliza a vida em seus gestos sutis e dá a ler e a escrever a partir de seus contornos e entornos, produzindo liberdades que protegem os silêncios, as palavras e os amores que marcham pelas memórias de quem habita o lugar de morada afetiva onde a esperança é reiteradamente evocada a sair da caixa de Pandora e a fazer parte do cotidiano de um bairro e das escolas, que assim como nós, a vida e o mundo, não é, mas está se constituindo com o espaço, ganhando vitalidade o tempo, plantando memórias e histórias que aguardam colheita, seja por um amigo que não se vê há muito tempo, seja por um curioso, seja por um pesquisador.

Retomemos a pergunta: E o que tem o mito da criação com isso? E acrescentemos: Que elementos dos mitos da criação nos ajudam a pensar o exercício da liberdade capaz de aglutinar uma racionalidade aberta e criadora entre as certezas e incertezas que envolvem a complexidade do ensinar a partir do cotidiano de um bairro, colocando em movimento os elementos constitutivos da escola para que as crianças, os jovens e os idosos se interessem pelo mundo? Gente professores e professoras do São Benedito. Gente professoras e professores do Arado. Gente professores e professoras que dizem aos pequenos que chegam, ao espaço comum da escola, sobretudo pública, que existe um mundo antes deles chegarem aqui. Um mundo que apesar de já ter acontecido, pode ser mudado, reinventado, assim como a escola. Um mundo cheio de coisas belas, estranhas, contraditórias, aveludadas..., cheio de memórias e histórias. Perguntemos com Larrosa (2021, p. 82) “de que maneira o mundo que se transmite e se renova na escola constitui um mundo comum?”. E perguntemos ao mundo de um bairro, especificamente ao bairro São Benedito, o que pode seu sistema cultural na condição do ser e saber de professoras e professores nascidos e criados ali? Construção de símbolos e olhares sobre a educação a partir de suas liberdades. Gente professor e professor que se cansa como todo mortal, mas que se recusa a tomar do cálice da imortalidade só para não mais se ocupar com o trabalho, aquilo que Zeus deu de punição à humanidade. O trabalho, o exercício docente para o professor, talvez seja seu próprio exercício de liberdade. Suas expressões com o corpo que educa pela presença, sua fala que afeta o estudante, o/a filho/a de seus estudantes. Liberdade com a ordem e a desordem que se articulam na relação entre o micro e o macrossocial, cuja manifestação poética e prosaica vem se fiando e filiando pelas paragens mitológicas que atravessam a vida racional.

E “se” essa gente professor/as caminhassem conosco pelo bairro narrado algumas de suas memórias? E “se” essa gente nos desse a ler e a escrever coisas que nos inspirassem a cultivar e quem sabe a ensinar? E “se” essa gente transbordasse suas condições de ser no mundo, suas condições mundanas de suas narrativas e nos provocasse a pensar a educação? E “se” as memórias dessa gente nos inspirassem a nos transformarmos a nós mesmos num passo, e no outro, a cuidar do mundo? E “se” os mais diversos lugares de um bairro nos ajudassem a refletir o que pode a potência da liberdade dos professores e professoras cria/s de um bairro que produz seus exercícios docentes neste mesmo lugar de criação, nos provocando a criar outros mundos possíveis?

E “se” nós outros fizéssemos juntos uma caminhada dialogando com as memórias dessa gente, procurando o nosso próprio pertencimento pelas experiências de nossos erros, acertos, pelos esquecimentos, pelas conquistas, pelos choros, risos, perdas e alegrias que a educação e a escola nos possibilitaram, emergindo uma espécie de quíntupla amorosidade pelo mundo: amorosidade pelo tempo, pelo espaço, pela cultura, pelo conhecimento e pela liberdade, constituindo-se com o(s) nosso(s) lugar(es) de querência.

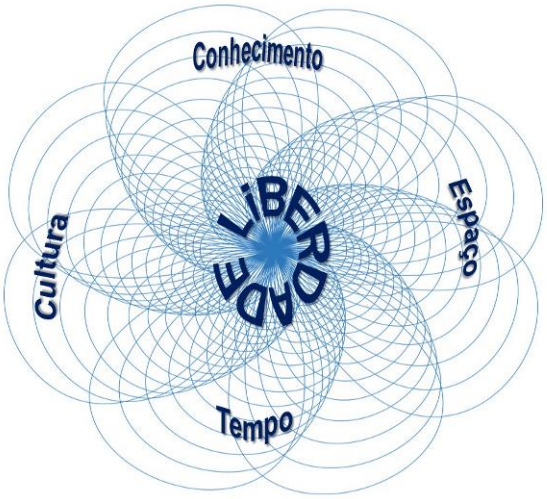
Pelo impulso do mito da vanguarda construído pelo discurso das primeiras décadas do século XX, a cidade de Juiz de Fora, dentre tantos cognomes, também recebeu o apelido de Atenas Mineira, devido ao teatro e às produções literárias da época em questão. Que memórias e discursos foram construídos, quais permaneceram, o que se esqueceu e como Juiz de Fora, ou melhor, qual mundo de Juiz de Fora fizeram sobressair seus discursos ao longo de sua história? Houve resistências em relação a uma história única (Adichie, 2019) que insistia em querer uma perpetuação de alguns valores ditados por certos grupos sociais que se pretendiam hegemônicos, ou teria Cronos se libertado da prisão de si mesmo e voltado a engolir as partes das histórias que poderiam destroná-lo novamente? Atenas, filha de Zeus com Métis, era considerada a deusa da sabedoria. Será que Juiz de Fora, ao ser apelida de deusa da sabedoria, tem se imbuído de tal cognome e perguntado a si mesma (com a pluralidade e as contradições que constituem sua história) sobre seu passado, o que pode seu presente e o que deseja para seu futuro?

Os nossos múltiplos tempos que experienciamos e os espaços que pisamos e nos localizamos emergem mitologicamente com Gaia e Urano. Conforme Morin (2008e), não há um espaço e um tempo propriamente míticos, o que há é uma duplicação mítica do espaço e do tempo na preservação da unidade destes, e quem exerce os dois pensamentos, o empírico/técnico/racional e o simbólico/mitológico/mágico, vive naturalmente de modo uno e dúplice a consubstancialidade dos dois mundos diferentes, assim como o tempo e o espaço

são uno e múltiplos, contínuos e descontínuos, na relação e ação humana que constrói sua história. A nossa produção de cultura emerge mitologicamente com Prometeu pela nossa condição e necessidade de se reinventar no e com o mundo. E o conhecimento emerge da consternação de Prometeu para que a humanidade não caísse no sofrimento do não saber. Vemos com Morin (2008f) que o conhecimento está na cultura e a cultura está no conhecimento. “O conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associadas em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presente nela” (Morin, 2008f, p. 21), assim como o conhecimento gera poder, e “está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica” (Morin, 2008f, p. 27). E a liberdade emerge mitologicamente com Pandora, com a condenação de sermos livres para lidarmos com os males de si e do mundo, sendo nós os responsáveis pelos nossos próprios destinos.

Assim sendo, emergiram desse mapeamento as quatro categorias: espaço, tempo, cultura e conhecimento. Elas orbitam a liberdade. Impulsionam a pensar o que pode a potência da liberdade do ser e saber do professor, na medida em que o ser e saber no mundo é temporal, espacial, cultural e dotado de conhecimento, memória, caminhante e sujeito de sua própria história. As categorias emergiram molhadas da racionalidade aberta, nos possibilitando a construção de sentidos em torno desses conceitos, mostrando o imbricamento do mito e da razão para nos dar a pensar e a escrever o que pode a potência da liberdade do ser e saber do/as professor/as no cotidiano do bairro São Benedito da cidade de Juiz de Fora.

Figura 50 – Eixos temáticos ponto de vista ordenado



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Figura 51 – Eixos temáticos ponto de vista caótico

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entendemos que essas não são apenas categorias a serem estudadas para pensarmos suas aplicações pedagógicas em nosso lugar micro da educação que habitamos. Elas são pulsantes na construção do ser e saber do pesquisador e dos sujeitos que participaram desta pesquisa complexa; estão no imaginário da criação do mundo pelas personificações dos deuses; estão nas ciências; estão no chão da vida; estão nos simbolismos presentes nos bairros; estão no caminho. É um exercício de fazermos e refazermos um caminho do caminho, um caminho investigativo narrativo que se pergunta ao caminhar.

Como poderia uma investigação se considerar investigativa se esta não pergunta a si mesma? Nas relações hologramáticas, cada parte conserva suas emergências (Morin, 2007a), sem deixar de compor o todo. O Estado de Minas Gerais, a cidade Juiz de Fora, o bairro São Benedito, as Escolas deste bairro, Professores e Professoras dessas escolas e bairro formam um mosaico dotado de *sapiens*, *faber*, *demens*, *ludens* e *mythologicus* que constituem uma forma de liberdade no sistema cultural que estão mergulhados, na relação da unidade e a multiplicidade humana em ser livre. E “se”?

7.2 É POSSÍVEL NOSSAS MEMÓRIAS HABITAREM A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA DE UMA CIDADE?

> Ôh meu fio, tô com saudade docê![60]
>
> É preciso lembrar-se também do que esquece por onde passa o caminho (Heráclito, 1985, p. 86).
>
> Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo. Também o passado que remontamos deste modo é escorregadio, sempre a ponto de nos escapar, como se essa memória regressiva fosse contrariada pela outra memória, mais natural, cujo movimento para diante nos leva a agir e a viver (Bergson, 2006, p. 90).

Caminhar em busca de diversos modos de expressões de memórias, eis uma espécie de penúltimo passo antes de uma caminhada da composição das partes do mosaico de narrativas do que pode a potência da liberdade do ser e saber de um professor e professoras do bairro São Benedito. Memórias esperadas que podem dar a pensar a liberdade do ser e saber do/a professor/a. Memórias inesperadas que colocam em relevo o que pode uma narrativa de si sobre si mesmo/a.

Acreditamos que a memória seja uma espécie de dispositivo para a criação de sentidos da vida, que possibilita ressignificar o presente e que poderá ou não ressignificar e atualizar a nossa forma de ser no mundo. Mostra-se movente e agitada por sobressaltos vividos e/ou que nos foram narrados, reativando espaços-tempos da nossa forma de ser e saber no mundo pelas aberturas/fechamentos ao antes, ao agora e ao que virá. Perguntamos, pois, a essa cúmplice da lembrança e guardiã da avalanche do esquecimento qual seria o lugar da memória na construção da liberdade do ser e saber do professor/a nascido/a e criado/a no bairro São Benedito?

Lançar-se na história e na geografia de uma cidade não é algo trivial. A construção epistemológica e ontológica de que somos sujeitos que constroem a própria liberdade na e com as contradições, na complexidade da memória e da história, compostos de temporalidades e espacialidades que produzem cultura na relação indivíduo, sociedade e espécie, têm sido os nós górdios para pensarmos caminhos do que pode a potência da liberdade do ser e saber do/a professor/a.

---

[60] Narrativa comum entre os anciãos e anciãs do bairro São Benedito.

Talvez perguntar sobre a possiblidade de nossas memórias lançarem-se na história e na geografia de uma cidade tenha a ver com aquilo que Veiga-Neto (2014) chamou de percorrer caminhos outros na educação que falem menos sobre grandiloquências, certezas e prescrições, e mais sobre pensar a educação a partir de um "caráter micro" que nos possibilita sermos atravessados por uma experiência. Uma experiência que não tem a intenção de se fazer universal, mas de apresentar ao mundo uma condição que acarreta pensarmos a educação a partir das coisas miúdas e aparentemente insignificantes do ponto de vista da ciência clássica, nos possibilitando pensar a complexidade do ser e saber na educação que visa transformar a si mesma pela grandiosidade das memórias dos sujeitos, sobretudo os considerados alijados da história e do mundo.

Se a pergunta deste subcapítulo começa com o lançamento do termo que implica a dúvida: "é possível", é porque de alguma forma se faz implícito um pressuposto de que, talvez, certas memórias vão sendo silenciadas e esquecidas, se tornando historicamente excluídas junto com os grupos sociais dos quais elas emergem, não sendo, pois, tão evidenciadas ou, talvez, colocadas de forma suspeita e depreciativa na composição da história e geografia da cidade. Mas como? "É possível" tal possibilidade em Juiz de Fora?

Quinta-feira, 2 de dezembro de 2022. Manhã ensolarada. Enquanto Coordenador Pedagógico na Escola Municipal situada no bairro São Benedito, eu havia decidido descer do bairro caminhando ao menos uma vez na semana após o retorno presencial das aulas devido à pandemia causada pela Covid-19. Queria sentir a movimentação de acontecimentos que poderiam compor o mosaico de conversações dos/as professores/as segurando o *fio* da complexidade pelos caminhos labirínticos desse lugar. Aquelas caminhadas eram uma busca por memórias e encontros com tantas outras conhecidas, mas que, não raras vezes, se tornavam novas a cada repetição. "A fórmula do poeta grego Eurípedes, que data de vinte e cinco séculos, nunca foi tão atual: '*O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho*'" (Morin, 2007d, p. 16). Como um caminhante que pesquisa, eu sentia a necessidade de estar lá, sentir o chão e os ares com um olhar de *vidaconhecimento*, de minha vida com interesses por coisas miúdas e de um conhecimento investigativo da complexidade para pensar a educação e a liberdade a partir do sistema cultural (Morin, 1977) desse bairro.

Encontrei-me com Dona Nanã Arícia[61] um pouco antes de chegar na rotatória da rua Caxambu. Umas das nonagenárias do bairro e bisavó de uma das crianças pequenas da

[61] Nanã é uma deusa que reinava sobre os segredos da morte. Guardiã de uma porta que ficava aberta ou fechada entre a terra dos mortais e o mundo dos ancestrais na mitologia iorubá. Casou-se com o deus Obatalá e tiveram gêmeos, identificados no conto como um feio e o outro bonito (Noguera,

escola em que eu estava coordenador, seu cumprimento sempre saudava com alegria: “Ôh meu fio, tô com saudade docê!” “Ôh Dona Nanã, eu também tô com saudade da senhora!” Tivemos um dedinho de prosa sobre o que tinha de interessante em nossos mundos de ontem e de hoje. Estava em frente à sua casa esquentando sol, como de hábito. Sempre que possível, me narrava o quanto gostava do bairro e o viu crescer. “Antes aqui era só mato, agora nem cabe mais casa”, dizia sempre com seu olhar que reveza entre o presente e o passado, e entre o distante de suas vistas e o perto de seus pés, como se buscasse na zona fronteiriça entre o longe e o perto de sua memória o intervalo de tempo que eterniza na consciência a realidade psíquica que testemunha o exercício de sua experiência interna do “eu” que se manifesta pela razão e pela emoção, isto é, pelo impulso da liberdade (Bergson, 1988). Não me pareceu uma tentativa (ilusória) de fazer durar eternamente um momento. Penso que se tratava de um daqueles acontecimentos em que gostaríamos que durasse um pouco mais, cuja força psíquica da memória consegue reunir tempos e espaços no corpo presente de tal maneira que os sons que estão ao nosso derredor não são mais ouvidos; as imagens das coisas que estão a nossa frente tornam-se outras; e as pessoas que não mais estão presentes, neste instante reaparecem. Com um olhar de quem estava em outro espaço-tempo, era importante para Dona Nanã relembrar a parte de sua infância que ouvia sua mãe sempre lhe dizer que “aqui é nosso lugar”. “Quando eu era mais jovem, essa frase não saía da minha cabeça”. Vira e mexe, enquanto conversávamos, simpática, repetia reiteradas vezes a sentença. Tratava-se de um contexto de rememoração em que dizia sobre os olhares, falas de repulsão, e muitas vezes os solavancos que recebia em determinadas ruas na região central de Juiz de Fora, uma vez que esta região era um lugar de passagem por onde algumas vezes precisava caminhar para levar as trouxas de roupa que sua mãe lavava para algumas famílias que moravam do lado de lá da margem do rio Paraibuna, isto é, na margem direita.

A conversa se esticava em torno de muitos assuntos desse tempo que sua memória resolveu trazer à tona. Aproveitei o ensejo para conversarmos que a fala de sua mãe poderia remeter a várias coisas: poderia significar um lugar onde ela se sentia bem, poderia dizer sobre um lugar onde não haveria esses olhares e falas de repulsão pela cor da pele e a condição social, ou poderia significar o que nem imaginamos, e que somente sua mãe poderia saber... “Pois é meu fio... esse lugar aqui é muito bom mesmo. Sou cria daqui. É como uma família. Aqui a gente nunca teve esse negócio de olhar o outro desse jeito.”

2017). “Arícia”, pseudônimo para o sobrenome, derivado do latim aro, que significa arar, arado (Dicionário de Nomes Próprios, 2023).

O olhar de Nanã Arícia sempre buscava as paragens do bairro antes de fio-andar, isto é, de fiar a vida e andar pelos labirintos de sua memória. Desta vez, buscava com o olhar o ponto mais alto do bairro. Relembrava de quando era criança, das histórias que seu pai contava:

> Tinha um lugar lá em cima, atrás da mata do poço D'Antas, que se chamava Morro da Boiada. A gente ia buscar lenha no poço D'Antas e nosso pai falava que lá do outro lado tinha um monte de boi. Eu num cheguei a ir lá não, mas meu pai ia e meus irmãos iam com ele num trilho que saía lá.

"Já ouvi um cadinho da história desse lugar", atravessei a prosa. "Hoje lá é o bairro Santo Antônio, né!?" "Isso mesmo! É um bairro vizinho aqui do São Benedito. Tem uma estrada pelo Poço D'Antas que sai lá. O pessoal contava que lá se ouvia vozes." "Ah, sim, já passei por lá. Conheço o lugar e já ouvi essas histórias também."

Aproveitei o ensejo e conversei sobre a capela que havia na antiga toponímia Morro da Boiada, ali perto. Lá foi construída a primeira capelinha da cidade de Juiz de Fora, em homenagem a Santo Antônio. No Morro da Boiada ficava a imagem do santo casamenteiro, que mais tarde viria a ser padroeiro da Vila do Santo Antônio do Paraibuna, que posteriormente viria a se chamar Juiz de Fora. O que Dona Nanã Arícia não sabia, é que vira e mexe esse santo fugia da capelinha. Ora ele descia para a igreja na região central, ora voltava para a capelinha no morro. Juiz de Fora nasceu neste Morro da Boiada, aqui do lado esquerdo do rio Paraibuna, disse a ela. "Uai!?", interpelou-me. A conversa interessou Dona Nanã Arícia e a prosa desfiava. "Pois é, Dona Nanã, é que a história que o povo juiz-forano tem ouvido como tradição é de que um bandeirante [Garcia Rodrigues Paes] que havia feito o caminho para a passagem do ouro aqui na região de nossa cidade teria trazido como padroeiro a imagem do Santo Antônio em sua bandeira, e a deixado numa capelinha de beira de estrada."

> Em homenagem a Santo Antônio de Pádua, que é o mesmo de Lisboa, o pequeno e histórico templo foi edificado ao longo do 'Caminho Novo', possivelmente onde hoje se localiza o Grupo Escolar Baptista de Oliveira, em Costa Carvalho, para onde ia dar o muito falado 'Morro da Boiada'.
> Como sói acontecer alhures, o templo é o ponto de concentração, muitas vezes inicial de um povoado. Em torno dele vão surgindo casas, vendas, coreto, cercados para leilão de gado, tudo enfim, que é indispensável para a necessidades do povo que ali comparece em ocasiões de festas e motivos religiosos.
> Como, então, Santo Antônio a sua trajetória no povoado que passou a receber o seu nome. Denominava-se capela de 'Santo Antônio do Paraibuna', nome com que foram batizados, também, a Vila e o Município, pela Lei Provincial nº 472, de 31 de maio de 1850, em seu artigo 8º. Seis

> anos depois, com a elevação à categoria de cidade, pela lei de 22 de maio de 1856, passaria ao topônimo 'Juiz de Fora'.
> As primitivas sesmarias, retalhadas posteriormente em propriedades territoriais menores, transformaram-se em fazendas de alta produtividade. Conquanto o café tenha sido o seu forte, a atividade agrária era de feição mista, de modo a um movimento considerável, com significativa densidade de população rural.
> Está aqui o porquê da presença de Santo Antônio nas manifestações folclóricas da vasta região. Em torno dele uma lendária disputa. Em torno dele, também, considerável número de superstições. Sua imagem chega a se constituir até em poderoso amuleto, sobretudo em termos de casamenteiro (Bastos, 1973, p. 7).

Outros estudos[62] sobre a história de Juiz de Fora vem nos mostrando elementos outros da história da cidade ou outros pontos de vistas provisórios (Morin, 2007a). Eu disse:

> Sabe o que é, Dona Nanã, é que há muito tempo atrás, antes de aqui passar a se chamar oficialmente Juiz de Fora, o padre da capela no Morro da Boiada, localizado aqui na região Leste da cidade [parte baixa e esquerda do rio Paraibuna], também lugar dos pobres e negros, dizia que o lugar deste santo era lá nesta capela da Boiada. Mas o padre da igreja da região central [localizada na parte alta e direita do rio], lugar das famílias tradicionais, também dizia que o lugar deste santo era lá, do lado direito. De dia o santo descia para uma capela e de madrugada subia para outra. Depois de muitas idas e vindas, levado de um lado para o outro, depois de diversas procissões que faziam a façanha do deslocamento do santo, ora pelo povo pobre, ora pelo povo das famílias ricas, o Santo Antônio se rendeu à condição de ficar de vez na capela de baixo, no centro do Arraial que mais tarde se elevaria à condição de cidade.

"Uai!?", disse ela, e rimos juntos.

> Ao invés de seguir o costume de todos os outros lugares onde o fenômeno da aparição aconteceu por este Brasil afora, Juiz de Fora inaugurou uma nova modalidade original de devoção dentro do Catolicismo Popular tradicional: *prendeu o Santo*. Depois de muito vigiada, custodiada, dia e noite [...] o Santo Antônio não teve a alternativa, senão conformar-se com a nova situação de culto oferecida. Aceitou a condição que as autoridades da época, gentilmente falando, lhe 'propuseram'. Mudou em definitivo. E ficou no centro do arraial, para ver se ajudava as pessoas a aceitarem a fundação da futura cidade no novo local (Ferreira, 2008, p. 119, grifo do autor).

Tratava-se, conforme Ferreira (2008, p. 118), de uma "saga de fundação, tendo a imagem do Santo Antônio como cofundador da cidade de Juiz de Fora", para marcar a

---

[62] Para saber mais, ver Barreto e Barcelos (2019), Borges (2000), Ferreira (2008), Oliveira (1994), Oliveira (2010), Oliveira e Viscardi (2011a, 2011b).

narrativa de onde a cidade havia surgido, isto é, ou do lado esquerdo ou do lado direito do rio Paraibuna, conforme os interesses de alguns grupos em contar a história do surgimento da cidade, ou seja, ou conforme o fato ocorrido que envolvia as contradições e tensões, ou de dar à cidade uma narrativa única contada somente do ponto de vista dos colonizadores, que envolvia uma linearidade e pureza de verdade de um grupo dominante que se colocou no lugar de "endireitar" a cidade. O que estava e ainda está em jogo é o perigo de uma história única (Adichie, 2019), que contada do ponto de vista dos grupos das famílias tradicionais da cidade tem como efeito o silenciamento dos sujeitos, memórias e histórias de diversos grupos, sobretudo dos negros, na história da cidade de Juiz de Fora.

Construímos o mundo pelo discurso e somos constituídos pelo discurso (Marques, 2001). Através de diversas frentes discursivas, desde políticas e/ou a falta delas, pela estética, economia, a lógica da hierarquização das raças pautada nas relações de poder e dominação, isto é, pelo racismo (Munanga, 2004). Ou ainda, como vemos no final do século XIX e início do século XX, com o higienismo, sobretudo na região central da cidade de Juiz de Fora, Barroso (2016) nos mostra, a partir de uma análise foucaultiana pautada no dispositivo político de poder, como os processos de Sanitarismo no Brasil desta época procuraram implementar um projeto de modernização do país pelo viés higienista, o qual, fomentado pela lógica do darwinismo social, evolucionismo e positivismo, tal projeto teve uma importante responsabilidade nos processos de exclusão da cidadania. "O perigo de contágio que as epidemias ofereciam era similar ao que a loucura e o crime poderiam oferecer ao ambiente que se desejava salubre e asséptico também do ponto de vista desta moral" (Barroso, 2016, p. 6). O projeto de modernização do Brasil no final do século XIX e início do século XX teve como pano de fundo o lugar do outro para fora dos limites da região central da cidade de Juiz de Fora, ou se ali no centro urbano precisasse estar, que ficasse bem claro que era um lugar de passagem para servir a uma família tradicional, e não para ocupar livremente um espaço. A lógica de "modernização não significou apenas uma pretensão de reordenação geral dos espaços políticos, onde, aliás, enfatizamos que se mantinha a exclusão popular, mas também a reorganização dos espaços urbanos e até rurais" (Barroso, 2016, p. 4). O pensamento escravocrata e a cultura dominante e racista que cresciam na cidade tinham uma lógica de perpetuação discursiva para as gerações vindouras sobre a Juiz de Fora que se almejava projetar. Uma Juiz de Fora onde não apenas o urbanismo exercia um papel de exclusão, mas também os currículos escolares, por não levarem em consideração a composição da história em sua pluralidade dos sujeitos a partir de caracteres micro da vida cotidiana, sendo, pois,

umas das estratégias de vincular a memória de uma história única dominante como a história contada sobre a cidade.

Conforme Ferreira (2008), existia uma capelinha no Morro da Boiada tida como a primeira capela difusora da devoção a Santo Antônio nas margens do Paraibuna, construída por onde passava o Caminho Novo. Se em 1741 o fazendeiro Antônio Vidal pediu para construir uma capela em suas terras, no Morro da Boiada, em homenagem a Santo Antônio (Bastos, 1973), uma segunda capela foi solicitada pelo Fazendeiro Antônio Dias Tostes em 1815, também em honra a este santo (Oliveira, 1966). Todavia, somente em 1836, quando o engenheiro alemão Henrique Guilherme Fernando Halfeld veio para Juiz de Fora e desenhou o projeto para a região central da cidade e demarcou o terreno para a construção da terceira capela (Matriz de Santo Antônio, autorizada em 1850), é que essa viria a se tornar a capela de Santo Antônio instituída discursivamente, tornando-se mais tarde a atual Catedral Metropolitana (Ferreira, 2008) situada na parte alta e direita da cidade, conhecida pelos juiz-foranos como Av. Barão do Rio Branco. Com as obras na região central da cidade, sobretudo a partir do projeto do engenheiro alemão, deslocando o caminho do ouro para a região central com passagem pelo bairro Alto dos Passos, localizado na parte alta e direita da cidade, via esta que corta a região central que viria a ser uma das principais avenidas da cidade (Av. Rio Branco), deu-se conta de fazer vigorar uma outra narrativa sobre a fundação da cidade, sob o ponto de vista escravocrata. Digamos que Cronos atuou lentamente como é de *práxis*, engolindo a história da primeira capelinha da cidade sitiada no Morro da Boiada. Contudo houve resistência do povo alijado que habitava o lado esquerdo do rio, e o santo vivia fugindo de madrugada. Santo Antônio era um santo fujão (Bastos, 1973), e como dizia o jornalista e escritor Lindolfo Gomes ao contar "A lenda do Morro da Boiada, em Juiz de Fora"[63], ele também era um santo milagroso.

> Lá no Morro da Boiada, onde era antigamente o arraial de Santo Antônio, que existia antes de se fundar Juiz de Fora, havia uma capelinha do santo e um cemitério.
> Quando a população do Morro desprezou o local e veio cá pra vargem, onde está agora a cidade, trouxeram em procissão a imagem para o oratório do vigário, mas qual! A imagem voltou para a sua capelinha. Tornaram a trazer o santo, mas ele *tornou a voltar*.
> Era mesmo uma teima sem remédio.
> Santo Antônio da Boiada era milagroso deveras, e o povo tinha com ele muita devoção! *Valha-me, Santo Antônio da Boiada!* – e estava logo tudo arranjado, desde que fosse para bem, que para mal não há santo que ajude.

[63] Contada por um caboclo velho, antigo morador de Juiz de Fora, onde é muito vulgar esta lenda, entremeada de diversos episódios. Nota do autor.

> O Morro da Boiada de primeiro era também habitado por uma quadrilha de salteadores e ganhou uma fama de perigoso e assombrado. Dizem que *tem* lá um *china seco*[64], que aparece fora de horas aos viajantes. Às vezes passam correndo bolas de fogo, galinhas de todas as cores, *inté* verdes, com seus pintinhos da mesma forma; topam-se fantasmas que vão crescendo, crescendo por essas alturas arriba, e cruzes de fogo, que aparecem e desaparecem não se sabe como.
> Ih! quem vai de noite *no* Morro da Boiada tem muito que ver e que contar. Mas quem é que se *astreve* a passar ali à meia-noite?
> Só se tiver oração das Almas Benditas, que então sim! (Gomes, 1965, p. 173-174).

Entre mitos e prosas (ou um dedinho dela), eu e Dona Nanã demos boas risadas. Ora, se Bergson (1983, p. 9) já dizia que "o riso deve ter uma significação social", digamos que uma racionalidade aberta também nos convida a exercitarmos a nossa parte *homorisos.* Despedimo-nos.

Ao seguir minha caminhada, me coloquei a pensar os encontros das memórias de Nanã Arícia com a história da cidade. Ela, que havia se tornado mais tarde lavadeira como sua mãe, experienciou quando jovem projeções do racismo na estrutura da sociedade, que exprimia manifestações no coletivo social juiz-forano empurrando corpos negros da região central para os morros enquanto limites da liberdade, ao mesmo tempo em que estes mesmos sujeitos alijados eram os que haveriam de servir às famílias tradicionais que habitavam a região central, seja através das atividades manuais, serviços pesados, ou outras atividades consideradas menos dignas pelo visão de mundo dominante. O "aqui é nosso lugar" tantas vezes registrado pelas memórias da criança Nanã e que no presente ecoava na acústica do coração Benedita, trazia as contradições de espaços e tempos que constroem formas de dizer que atravessar o Rio Paraibuna era atravessar de um mundo para outro, pela impermanência e a corrente indizível de fluxos da consciência (Bergson, 2005). Se, por um lado, atravessar o rio significava em certa medida a eminência de um passado que recai sobre a matéria e a memória (Bergson, 2006), porque se a matéria está no presente e se é verdade que o passado sobre ela deixa seus traços (Bergson, 2005), "a consciência, ela sim, retém o passado, enrola-o sobre si própria na medida em que o tempo passa e prepara com ele um futuro que ela contribuirá para criar" (Bergson, 2005, p. 124), por outro lado, o exercício de resiliência de uma caminhada que atravessou mundos e criou outros mundos possíveis para si mesma lhe

---

[64] Ferreira (2020) vem desenvolvendo pesquisas, sobretudo com base no Arquivo Histórico de Juiz de Fora em torno do termo *china seco* citado na lenda. "Ele pode não ser um corpo humano sepulto, conforme anteriormente proposto. Mas, sim, estar referenciando um corpo seco de boi extinto em nossa região, dotado de um chifre muito pronunciado, que deve ter capturado o imaginário popular ali contido, associando-o ao aspecto diabólico" (Ferreira, 2020, p. 7).

possibilitou a conquista de mais liberdade para conviver com a própria consciência, que, conforme Bergson (2005), cria o novo sobre si mesma e modifica, em certa medida, o caráter da pessoas de quem emana e realiza como o próprio objetivo da vida.

A história de Juiz de Fora é um caldo de contradições que ora se complementam, ora precisam ser desveladas e descontruídas, tal como a barbárie sobre o outro como forma de dominação, a fim de que a pluralidade possa fazer parte da forma discursiva da cidade a partir de suas próprias enunciações.

Perguntamos com Morin (2009a, p. 17) "se por um lado, podemos e devemos resistir à barbárie, e até mesmo tentar recusá-la, não seria ela um ingrediente de civilização que jamais poderá ser suprimido?" A barbárie enquanto elemento que acompanha a civilização é uma de suas partes integrantes para produzir dominação (Morin, 2009b), e vem fazendo parte discursiva dos modos de silenciamento das memórias e das micro histórias que habitam sobretudo as bordas da cidade. Dona Nanã Arícia, genuinamente, pela memória individual, racionalizava, sentia e vivia o processo de criar formas de resistir às vicissitudes da vida, procurando construir resiliência mediante os gestos excludentes que um dia lhe oprimiram e cercearam sua liberdade de ser no mundo. A nossa linguagem nos coloca na relação de construção de identidade e diferença com o lugar que habitamos, e este lugar vai se constituindo como parte de si ao longo do tempo pelas modificações do espaço, pelas formas simbólicas e atravessamentos das formas de expressão construídas que fazem de um espaço um lugar de afeto.

A memória individual de Dona Nanã se encontrava e se constituía com a memória coletiva (Halbwachs, 1990) do bairro. Em pouco menos de uma hora de encontro, rememorou a Venda do Bastião, que vendia de tudo; a Volta da Mina das Lavadeiras, onde crianças, moças, jovens e idosas se encontravam, construíam laços de solidariedade e se revezavam nas bicas; os Engraxates de sapato da Pracinha; a Porteira da Boca do Mato, por onde se passava para buscar lenha no Poço D'antas e onde ficava um senhor como uma espécie de guardião da porteira; as festas juninas e a dança de Quadrilha do sr. Balbino na rua São Lourenço; cozinhar dobradinha ou feijoada para os moços que iam encher a laje dos amigos aos domingos bem cedinho. São lugares onde foram construídas formas de pertencimento ao bairro São Benedito cujas memórias de ontem e de hoje de vários sujeitos vão negociando relações e formas de estar na história e na geografia da cidade.

Um movimento de perpetuação da memória é um movimento de estender culturas, mantendo vivo tanto uma quanto a outra ao longo do tempo, construindo pertencimentos, identidades e diferenças. Nossas memórias estão entrelaçadas com outras e com a história de

um lugar, compondo o lugar e sendo composta por ele. Alguns mais ousados poderiam dizer que o mito do santo fujão beira a uma roupagem de luta de classe à moda mineira. Se, por um lado, Oliveira (1966, p. 11) chegou a dizer que "o povo, simples e ingênuo, não queria abandonar, sem uma espécie de protesto, o antigo campo de suas lutas", podemos dizer que o pensamento coletivo de pertencimento queria dizer mais do ficar com a imagem do santo, mas que com a estratégia de fazê-lo se deslocar pela calada da noite, fazia-se mineiramente uma resistência ao paradigma universal que se materializava em Juiz de Fora sob o guante da perpetuação do discurso que forja uma história única colonial sobre a cidade. Digamos que, dessa perspectiva, o bairro São Benedito, cuja oralidade dá a pensar sobre seu próprio sistema e tantas lacunas de registros históricos, nos possibilita pensar que seu sistema cultural possuiu gotas históricas que podem dar outros sabores à história da cidade que nos é contada e/ou velada. São partes contidas no todo que resiste coletivamente de diversas formas: a solidariedade, o cultivo da amizade, as alegrias compartilhadas, as dores compartilhadas... Em um pensamento coletivo de resistência, a luta de um é do outro; a luta de uma parte é também do todo. São movimentos por justiças sociais e mais liberdade em que todo o coletivo se beneficia. Um princípio hologramático que se assenta em memórias construídas e herdadas, contadas por outros moradores e moradoras que resistem ao apetite de Cronos por devorar histórias e projetar esquecimentos.

Na obra *O Método 1*, vemos que Edgar Morin (2008d) buscou em Bergson elementos para questionar a tradição científica e filosófica sobre o problema fundamental do tempo, pois a tradição concebia, segundo Morin (2008d), que o tempo biológico corria em um sentido inverso ao tempo entrópico, e, "como eles tinham surgido cada um em uma esfera hermética em relação à outra, ficou-se cego (com exceção de Bergson) ao extraordinário problema que a sua confrontação colocava [...]" (Morin, 2008d, p. 113). Edgar Morin (2014) continuou, agora na obra *Meus filósofos*, a questionar com Bergson sob as bases de *A evolução criadora*, "como é possível que, ao lado das fantásticas forças de desorganização, separação, morte, existam forças biológicas inesperadas de organização que produzem as maravilhas e as prodigiosas invenções da vida, tais como flores, asas, fígado, cérebro?" (Morin, 2014, p. 132). Neste intento, a memória proporciona o verdadeiro movimento temporal da realidade, nomeada por Bergson de "duração", isto é, o tempo é a própria expressão do real em sua totalidade, a própria substância do ser, "temporalidade" inerente à vida (Bergson, 2005), e assim sendo, somos sujeitos dotados e conectados pelas memórias no mundo.

Bergson (2006) irá distinguir dois tipos de memória: a memória-hábito e a memória-lembrança. A memória-hábito se dá na própria percepção e ação, pelo funcionamento automático de mecanismos motores que em alguma medida requirirá a construção de hábitos, tal como vemos na ação de dirigir um carro: primeiramente é um ato consciente, depois o corpo memoriza o movimento de dirigir, cujas ações ficam automatizadas pela matéria. Neste movimento, porém, está presente a memória-lembrança, pois a lembrança afeta a construção dos gestos e os gestos fazem construir outras formas de lembranças, em um movimento retroativo entre a matéria e a memória. A memória-lembrança "registraria sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data" (Bergson, 2006, p. 88). Para Bergson (2006, p. 5), "a lembrança [...] representa precisamente o ponto de interseção entre o espírito e a matéria". A matéria é um conjunto de "imagens" (Bergson, 2006). E por "imagem", Bergson (2006, p. 2, grifo do autor) compreende "uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a 'coisa' e a 'representação'". Assim como a memória-hábito está carregada da memória-lembrança, a memória-lembrança está carregada da memória-hábito. Ambas se constituem no mesmo movimento da consciência que dura em si mesma e engendra os dois movimentos. Entendemos, pois, que apesar de um aparente dualismo entre a memória-hábito e a memória-lembrança, o que existe é uma diferença em termos da relação entre matéria e memória, que se resolverá em um monismo ontológico (Deleuze, 2012). Em outras palavras, a dualidade aparente não é excludente, mas tais memórias se compõe no contínuo da criação da vida do real. Entre a memória-hábito e memória-lembrança o que há é uma diferença de natureza, e não uma diferença de grau e, consequentemente, uma justaposição entre elas.

Digamos com Halbwachs (1990, p. 54) que "um homem para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros". Com Halbwachs (1990), que dialoga em seus escritos substancialmente com a temporalidade em si mesma, a duração no pensamento de Henri Bergson, vemos que a história é uma espécie de compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens e das mulheres e, desta forma, a nossa memória está conectada socialmente, ou seja, as nossas memórias individuais estão conectadas com a sociedade e os marcos sociais que nos cercam. Os marcos sociais trazem significações na sociedade, necessidades, valores e formas de ser no mundo. Isso significa que nossa memória se articula com os acontecimentos passados, ou seja, para

não esquecermos de construções sociais, precisamos ter condições de recuperar acontecimentos passados que se estabelecem enquanto marcos sociais e relações de poder da memória coletiva (Halbwachs, 1990).

Nesse intento de estarmos no mundo com as memórias-lembranças (Bergson, 2006) que nos conectam socialmente no mundo, falemos com Morin (2008f) que a cultura é um elemento que nos constitui a partir de nossos acontecimentos cotidianos que pode conceber o "complexo das liberdades" (Morin, 2008f), que pode nos libertar ou nos aprisionar conforme os *imprints culturais* que podem ou não nos possuir (Morin, 2008f).

> A cultura aprisiona-nos no seu etno-sócio-centrismo, seu *hic et nunc*, nos seus imperativos e proibições, nas suas normas e normalizações, nas suas limitações e encobrimentos, nos seus artigos de fé e de desconfiança, nas suas verdades e nos seus erros. Mas, ao mesmo tempo, a cultura oferece-nos uma linguagem, um saber, uma memória, uma comunicação, uma possibilidade de trocas, verificações e refutações (Morin, 2008f, p. 98).

Ora, assim sendo, a memória é construída culturalmente e a ressignificamos a cada presente conforme as relações de tensão e jogos de poder, ou seja, não concebemos a memória passivamente. Isto posto, digamos que "o passado é construído a partir do presente, que selecionamos aquilo que, a seus olhos, é histórico, isto é, precisamente aquilo que, no passado, desenvolveu-se para produzir o presente" (Morin, 2010b, p. 12), desenvolvimento este dotado de um caldo cultural, com tudo que nos acontece e que escolhemos de alguma forma tornar uma experiência. A memória nos parece, pois, uma substância que se ressignifica no próprio movimento do espaço-tempo dos acontecimentos e entre as gerações. Talvez seja aí, nesse lugar elástico, tenso, fractal, nesse entre acontecimentos e nascimentos possíveis de si para consigo entre o passado e o presente, nesse entre sujeitos de idades diferentes que ocorrem os processos educacionais, a troca, a abertura ao mundo para aprender e, simultaneamente, ensinar, a tomada de decisão, a liberdade e a escolha em transver mundos possíveis e compartilhar um mundo comum.

A história perpassa por interpretações dos acontecimentos do passado a partir da nossa liberdade política, cultural, ética e social em cada presente, um revezamento e afetamentos entre o passado e o presente no *devir*. Neste sentido, qual o lugar das nossas memórias na história e na geografia da cidade? À luz/sombra de um pensamento hologramático, sentimos que fazemos parte da cidade? Como essa nossa história aparece e por quem é contada? A pouca ou a parte não contada da história de Juiz de Fora nos convida a refletirmos se fazemos e como viemos fazendo parte da história da cidade. Nos convida a

pensarmos a nossa história e como estamos historicamente e geograficamente no mundo. “A história inova, deriva, desorganiza-se. Ela muda de trilho, descarrilha-se: a contracorrente suscitada por uma corrente se mescla com a corrente, e o descarrilador torna-se *a* corrente” (Morin, 2010b, p. 16-17, grifo do autor). Rememorar o passado individualmente nos ajuda a sustentar a nossa identidade e construir formas de pertencimentos coletivamente com o mundo, pois elas não existem fora de nossa condição mundana, isto é, fora de nossa condição de ser político, histórico, social e cultural que nos possibilita, pelo exercício da liberdade, ressignificar o presente e o passado através de uma concepção complexa, isto é, de tecer junto à nossa condição mundana de sujeitos históricos e geográficos.

A metodologia ou a investigação narrativa (Connelly; Clandinin, 2008) tem esse encantamento, essa desfragmentação entre a razão e a emoção que narra a vida pulsante com a mente e o corpo em movimento no mundo, “um conto que, como todos os contos, relata uma travessia, uma passagem, e ao mesmo tempo uma metamorfose” (Larrosa, 2004, p. 203), uma condição da realidade do sujeito que possibilita ver a si mesmo na relação com os espaços que habita, engajando-se nele, significando-o, interpretando-o pelas memórias individuais, coletivas, atravessado pelas microrrelações. A pesquisa complexa (Morin, 2000a, 2003a, 2007a) tem esse encantamento, “um conto cujo protagonista é o sujeito, porém o sujeito entendido a partir de um dos modos em que se constituiu na modernidade, a partir do modo da liberdade” (Larrosa, 2004, p. 203), que talvez seja necessário à curiosidade de um pesquisador que não nasceu e nem foi criado neste *lócus* de pesquisa a provocar através de rodas de conversas com professor/as que constroem histórias neste bairro, anunciando discursos sobre si mesmos pela memória criadora, construindo sentidos entre o passado, o presente e o futuro, emergindo possibilidades de liberdades.

Nesta pesquisa complexa com base na metodologia narrativa através de uma caminhada memorialista pelo bairro junto com o/as professor/as, operamos com elementos teóricos da complexidade que nos convidam ao questionamento, à reflexão, à articulação e à desfragmentação da nossa forma de olhar as memórias, nos possibilitando sentir os impactos das narrativas nas microrrelações das dimensões histórias e culturais, que dão a pensar o sujeito na pesquisa em ciências sociais.

Segundo Morin (1984), na tradição da pesquisa em ciências sociais existem duas sociologias na sociologia, a científica e a ensaísta. Enquanto, de um lado, a pesquisa sociológica científica positivista elimina do campo sociológico a possibilidade de conceber o sujeito, sua responsabilidade e liberdade, vendo apenas o global, de outro lado a sociologia ensaísta tenta isolar experimentalmente um objeto de sua investigação, não podendo, pois,

fazer experiências e reflexões no âmbito do tecido social devido à complexidade das relações que se estabelecem (Morin, 1984). O nosso olhar sobre a realidade percorre pistas que o pensamento complexo nos possibilita enxergar, sentir e viver, isto é, com os princípios da cibernética, teoria dos sistemas, teoria da informação, o acolhimento das incertezas, da poesia e dos mitos junto à racionalidade, vemos que o olhar sobre a realidade do bairro e sobre os sujeitos se intercambiam através de meta-pontos de vista (Morin, 2007a), epistemológico e ontológico.

> Através dos conceitos elaborados pela cibernética e a teoria dos sistemas, actualmente pode considerar-se o conceito de autonomia como um conceito científico e já não metafísico, contanto que fique claro que esse conceito não significa supressão da dependência, pois não se pode ser autónomo a não ser por ou através de dependências. Assim, eu alimento a autonomia do meu organismo com alimentos, mas é evidente que alimentar-me é uma dependência relativamente ao ambiente e, se o ambiente não me alimentar, morro. De igual modo, o conceito de finalidade foi reabilitado. A visão clássica da ciência eliminava-o porque este conceito estava fortemente marcado pelas suas origens providencialistas religiosas. Ora, Wiener e Rosenblueth mostraram que, quando se lida com uma máquina dotada de um programa, é preciso restabelecer a ideia de finalidade, que se torna uma ideia científica[65]. Já não se trata, neste caso, de uma finalidade exterior e anterior, como numa visão providencial divina, mas de uma finalidade que é própria de certas máquinas organizadas: quer organizadas do exterior do Homem como as máquinas artificiais que fabricamos, quer as máquinas auto-organizadoras que são as máquinas vivas e que também são as máquinas sociais que produzem constantemente finalidades e acções em função dessas finalidades. Assiste-se, pois, a uma grande modificação do terreno. No plano da autonomia, por exemplo, já não são apenas os determinismos exteriores que são capazes de explicar os fenómenos, mas há que conceber uma combinação do endo e do exodeterminismo[66] (Morin, 1984, p. 10-11).

Ao falar de autonomia (escolha) e determinismo exteriores (contingência), Edgar Morin (1984) coloca sob a mesa as tensões que envolvem a liberdade e como esta se dá na relação entre memória e história, pois trata-se de uma relação entre a autonomia e o endo/exodeterminismo enquanto marcas culturais e sociais que compõem as escolhas que fazemos no mundo. Selecionamos nossas lembranças conforme a nossa construção cultural e social no e com o mundo, que podem ou não nos possuir, e o movimento desta seleção pode também construir erros e ilusões sobre nós mesmos e sobre a realidade.

---

[65] Rosenblueth (A), Wiener (N), 1950, “Purposeful and non-purposeful behavior” Philosophy of Science, 17, pp. 318-326. Nota do autor.

[66] Edgar Morin, op. cit., pp. 190-237. Nota do autor.

> A própria memória é também fonte de erros inúmeros. A memória, não-regenerada pela rememoração, tende a degradar se, mas cada rememoração pode embelezá-la ou desfigurá-la. Nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes. Existem, às vezes, falsas lembranças que julgamos ter vivido, assim como recordações recalcadas a tal ponto que acreditamos jamais as ter vivido. Assim, a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões (Morin, 2007d, p. 21-22).

Digamos com Sales (2015) que a história, personificada em Clio, filha de Zeus com Mnemosine, está em constante conflito com o tempo cronológico, isto é, com Cronos, para evitar que o passado seja consumido por ele e caia no esquecimento. Enquanto isso, Mnemosine, a personificação da memória, nos convida a conectarmos o passado e o presente, e forjar um outro tempo possível para habitar as conversações cotidianas, de modo que construamos sentidos e formas de resistir aos males do mundo, como as conversações das janelas de casa, nos bancos da praça, dos bares, templos religiosos, campos de futebol, das esquinas, nas escolas... de um bairro. Como um anzol que fisga no fundo do rio um recipiente dotado de contradições, finitudes e imortalidades, a memória é uma abertura/fechamento para o mundo através de conversas. A pesquisa narrativa também conserva um pouco do gesto de pescar em sua própria composição da palavra, isto é, lançar à frente. Souza (2007, p. 63) nos diz que “quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural”.

> A memória não é o rebotalho da História, nem um material bruto que só podemos usar depois de passar pela peneira da grande História. É preciso, sim, confrontá-la com outros testemunhos, da mesma forma como fazemos com documentos escritos, imagens ou objetos. Por outro lado, a memória acolhe experiências psíquicas e espirituais que nos convidam a compreender a complexidade dos comportamentos, atos e fatos. Além disso, é instrumento de luta contra discriminação e desigualdades (Del Priore, 2016, p. 14).

Digamos com Manoel de Barros (2000), a partir do privilégio que seria olhar a vida pelo olhar das borboletas, tecer escrituras com as memórias narradas pelos sujeitos professores/as do bairro São Benedito enquanto substratos que mediam a cultura entre o presente e o passado, de forma a criar vínculos no território em que estes sujeitos habitam e transformam a si mesmos e a realidade. Se olhássemos a vida pelo olhar das borboletas, dizia o poeta que, por certo, iríamos ter uma visão diferente dos homens e das coisas, e com o

privilégio de um olhar insetal, irá completar o poeta, veríamos muitas coisas daquele ponto de vista... até o fascínio azul (Barros, 2000). Trata-se de um exercício de tecer narrativas do/as professor/as na relação entre o ser e o saber que nos dão a pensar pelo exercício da liberdade, os caminhos da educação que viemos transitando e quais queremos caminhar, na medida em que existe, conforme Bosi (2003) – que também traz uma relação profunda com pensamento de Henri Bergson –, um substrato social da memória, articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social, e que a memória oral é um instrumento precioso se desejamos construir a crônica do quotidiano. "Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população mais excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra" (Bosi, 2003, p. 15).

> A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (Souza, 2007, p. 63).

No Estado de Minas Gerais, terra do café, do pão de queijo, belos rios, cachoeiras, ruas calçadas com pedras, ventos que assobiam, matas, misturas de muita gente, de Benzedeira, Folia de Reis... tem histórias. Elas fazem parte de acontecimentos da vida de muita gente que faz de seus símbolos a capacidade humana de conhecer o mundo, de se situar no espaço e constituir nele uma relação de lugar e vice-versa, de perceber, e perceber-se pela temporalidade, a relação com a vida em nós e fora de nós, de produzir cultura, que influencia construção da liberdade, isto é, do entrelaçamento do conhecimento, do espaço, do tempo e da cultura, nos possibilitando uma experiência prosaica e poética na educação pelo impulso da liberdade.

Uma experiência prosaica e poética na educação nos possibilita criar sentidos e significados a partir de onde aparentemente as coisas são em si. Construir um simbólico com os símbolos que a vida nos oferece é, pois, uma dessas criações humanas que nos possibilitam dar sentido à própria habitação no mundo, questioná-lo e transformá-lo. Quando um pesquisador constrói sua pesquisa numa perspectiva narrativa enquanto método, ele caminha em busca de histórias e ainda caminha em busca de elementos simbólicos de narrativas que dão a ler a experiência dos sujeitos, e não por uma busca de uma verdade e de puras certezas. Eis um movimento que a complexidade nos convida a colocar em jogo: admitir as incertezas, mas não reduzir ou simplificar a complexidade às incertezas (Morin, 2007a).

Vamos caminhar para buscar e acolher histórias de experiências prosaicas e poéticas de professores/as do bairro São Bendito que nos deem elementos simbólicos para pensarmos as relações micro na educação e tornarmos essa experiência significativa. Somos seres também *mythologicus*. Não se trata de discutirmos se o mito é verdade ou mentira para validarmos dentro dos limites de nossa razão, mas de considerarmos a mitologia de qualquer cultura uma verdade simbólica. Considerando que a palavra símbolo vem do "latim *symbŏlus*, sobre o grego *sýmbolos*, formado pelo prefixo *sin*, em referência a articulação grega *syn*, que indica a ideia de encontro ou união; associado ao verbo *ballein*, que se refere a lançar ou arremeter" (Veschi, 2020), decidi pesquisar, pescar, lançar-me no bairro São Benedito através do olhar da liberdade e da complexidade proposta por Edgar Morin através das memórias narradas por educadores nascidos e criados neste bairro, e por tanta outras gentes, mais idosas e mais jovens, encontradas no caminho das ruas, subidas, descidas, becos, curvas, praças.

Trata-se, nesta pesquisa, de caminharmos pelo bairro em busca de memórias, de narrativas de algumas dessas gentes professor/as deste bairro a partir de suas condições de ser, estar, e de questionarem a si mesmos e a realidade pelas combinações de meta-pontos de vistas provisórios (Morin, 2007a). Narrativas que nos provocam a olhar filosoficamente com o pensamento complexo em como este bairro ao longo da história de Juiz de Fora vem ficando à margem, e como outra história vem ocupando o discurso de história oficial da cidade, histórias dos poucos privilegiados.

Trata-se, com essa caminhada pelo São Benedito, de buscarmos outras narrativas pouco e/ou não contadas por aí pela composição da história da cidade, de possibilitar espaços discursivos para a pluralidade de outras histórias para constituição dos fundamentos que se propõe a habitarmos a educação a partir do contexto das diferenças, da pluralidade, e da classe trabalhadora, isto é, da construção de sentidos da educação para pensarmos epistemologias e ontologias que deem a fundamentar uma filosofia da educação mais pertinente com a possibilidade da pluralidade humana e de um pensamento cada vez menos disjunto para pensar um olhar filosófico de uma humana formação.

Tão importante quanto encontrar sujeitos com suas experiências inefáveis é acolhermos memórias e narrativas que vêm constituindo esses sujeitos enquanto sujeitos da e na história e geografia. Todavia, não se encontra memórias e se constrói liberdades sem caminhar. A memória é movente. A narrativa é movente. Atualizar e ressignificar a memória pela narrativa são possibilidades de reinventar os modos de ser e de saber. Não estaria aí um nó górdio para pensar o que pode a potência da liberdade do ser e saber do/as professor/as?

8 PROFESSOR/AS DO BAIRRO SÃO BENEDITO QUE GERAM HERDEIROS/AS NO MUNDO ARADO: A LIBERDADE EXIGE UM CAMINHAR

> É muito bom a gente falar da gente![67]
>
> Para descrever uma cena, só preciso revivê-la. E, se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu conteúdo, mas toda a cena [...] (Hampâté Bâ, 2021, p. 11).
>
> Para atingir o ponto que tu não conheces, tu deves pegar o caminho que tu não conheces (San Juan de la Cruz *apud* Morin, 2008d, p. 21).

E se um deslocamento nos convidasse a um modo de liberdade? E se a liberdade nos convidasse a um modo de deslocamento? O que pode um caminhar na educação? Exercícios de liberdade que o sujeito pode fazer emergir na relação com o outro e com o mundo.

Compreendo que o exercício da liberdade exige um caminhar, elemento que entendemos ser capaz de produzir a relação criadora de lançar-se no mundo com as nossas memória-hábito e memória-lembrança (Bergson, 2006), e a memória coletiva (Halbwachs, 1990). Caminhar, para mim, é um movimento de deslocamento. Podermos até fazer um gesto físico, todavia nos interessa a ação de se deslocar das grandes verdades e constituir com essa ação experiências (Morin, 2008d) que nos deem a pensar a educação a partir de seu sentido micro (Veiga-Neto, 2014).

Caminhar perpassa pela própria forma de pensar a complexidade da memória enquanto um elemento que nos possibilita reposicionarmo-nos no mundo a partir de novas experiências de cada presente. Ao longo dos encontros, que chamei de mosaicos de conversações, ecoava o impulso de pesquisa ao qual se refere Edgar Morin, ao dizer que não traz um método, mas parte em busca do método (Morin, 2008d). Digo, com Edgar Morin (2008b, p. 16), “que o método pretende apreender a complexidade, não a completude, pois estamos condenados à incompletude”. Se selecionamos nossas memórias na relação com outras memórias e com lugares (Tuan, 1983) que vamos construindo e vivenciando em diferentes momentos da vida, indo e vindo com histórias que nos marcaram, decidimos tecer essa caminhada com as narrativas do/as professor/as fazendo um caminho pelas ruas do bairro, pausando o corpo e a mente a partir das marcas memoriais dos sujeitos da pesquisa,

[67] Narrativa comum entre os sujeitos da pesquisa do bairro São Benedito.

agrupando-as a partir das experiências constitutivas dos lugares por ele/as lembrado/as, e não conforme se deu a ordem cronológica dos mosaicos de conversações on-line.

Caminharemos com as memórias de dois Grupos de sujeitos. Com o/as professor/as, que devido ao isolamento social no momento da pesquisa de campo, não se tratou de uma caminhada física que se deu em um tempo cronológico e simultâneo pelo bairro, mas de uma caminhada outra possível, uma caminhada feita pela memória, aquela que evoca temporalidades para o presente com vistas à potência de sua atualização. Com as gentes moradoras mais antigas, anciões e anciãs, vimos as efervescências do sistema cultural do São Benedito através da presença com o corpo nos encontros após o isolamento social, emergindo a potência da narrativa, sobretudo através dos encontros casuais. Potências de encontros entre os mundos virtuais e presenciais que possibilitaram viver a complexidade pela narrativa. Uma caminhada nos possibilita construir conhecimentos durante o caminho, sobretudo quando este é feito na relação com o outro. Durante uma caminhada com alguém, podemos estabelecer trocas, escutas, guardar memórias e tantas outras coisas. Neste capítulo iremos nos aventurar ontológica e epistemologicamente a caminhar pelo bairro São Benedito enquanto um convite a pensar onde uma liberdade construída pelo/as professor/as, atravessada pelas liberdades dos anciões e anciãs deste bairro podem nos levar para pensar outros modos da educação.

Considero uma aventura ontológica e epistemológica quando nossos mapas indicam buscas de tesouros da experiência com o outro no mundo, cuja alteridade acena para uma consciência mais humanista. Caminharemos por algumas ruas da cidade em direção ao bairro São Benedito, fazendo o caminho construindo a liberdade pelo espaço, tempo, conhecimento e cultura enquanto um processo por nós experienciado a partir das provocações dos próprios lugares (Tuan, 1983) construídas pelas memórias do/as professor/as, que nos convidam a racionalidades abertas que dão a pensar caminhos de liberdades do ser e saber. Trata-se de fazer uma caminhada colocando como parte da pesquisa que se pergunta o que pode a potência da liberdade do ser e saber do/a professor/a. Trazer a condição de minhas idas e vindas pelo bairro há oito anos enquanto Pedagogo certamente contribuiu significativamente para pensar diálogos e conexões possíveis para pensar o próprio caminho. Todavia, ter um olhar de pesquisador sobre o caminho altera significativamente como vejo o bairro, os sujeitos e a mim mesmo. Processos de construções e de desconstruções. Cada caminhada uma via, um aprendizado, uma aventura.

Parte de nossas memórias são contadas por outros. Tecer um caminho ao caminhar e ir ao encontro dessas memórias é um exercício e uma aventura. O método, sendo, pois, um caminho, é também um ensaio e uma estratégia, é uma aventura. Dizia Morin

(2020a) que é a aventura do método, e digo eu, a peripécia de nossa caminhada. O que encontraremos talvez seja um labirinto. Uma aposta. Aposta em deixar de fazer o que está sempre aí, em deixar-se pronunciar pelo espírito e corpo. Falar do lugar enunciativo da diferença que nos constitui pela liberdade e pelas memórias de nossos caminhos antropológicos, históricos, sociológicos, psicológicos e filosóficos da educação, das lutas, retrocessos e conquistas coletivas e dos exercícios e modos de liberdade que emergiram desse percurso de construção do conhecimento.

Nas conversações sobre o espaço, vi que há várias formas de olhar um bairro enquanto lugar de pesquisa: "O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro" (Tuan, 1983, p. 3). Há várias formas de habitar um bairro enquanto pesquisa: "Os pequenos mundos da experiência direta são bordejados por áreas muitos mais amplas conhecidas indiretamente através de meios simbólicos" (Tuan, 1983, p. 99). Há várias formas de conceber o bairro São Benedito.

Nos diálogos sobre o tempo, percebi como o tempo constitui o movimento da própria vida, e a forma como ele é experienciado influencia contundentemente as relações estabelecidas pelos encontros nos diversos espaços de um bairro. "O tempo é um e é múltiplo. Ele é contínuo e descontínuo, factual, agitado por rupturas, sobressaltos, que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios" (Morin, 2008d, p. 113). Outro olhar por outro ângulo da história dos sujeitos do São Benedito em sua relação com o lugar, um olhar pela temporalidade complexa que nos possibilita apresentar uma forma outra de viver o tempo, de modo que não seja o da justaposição entre inteligência e sentimento, sujeito e objeto, real e imaginário, matéria e memória, cronos e kairós.

Centrando-me na percepção do conhecimento, digo com Morin (2007d, p. 86) que "o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro". No São Benedito, as memórias das crianças, dos mais jovens e adultos e dos mais idosos, quando se encontram no cotidiano causam certos tremores nas certezas que anunciam, ao mesmo tempo que elevam pertencimentos múltiplos sobre o lugar comum às diferentes gerações. As ilusões se encontram exatamente no cerne das puras certezas dogmáticas, e é na consciência das incertezas do ato cognitivo que constituem a oportunidade de chegarmos ao conhecimento pertinente (Morin, 2007d).

Fazendo circular os afetamentos sobre a cultura trazida por Edgar Morin, vi que o pensador francês dirá que a cultura é organizada/organizadora via veículo cognitivo da linguagem, "a partir do capital cognitivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma

sociedade" (Morin, 2008f, p. 19). As gentes do São Benedito produzem conhecimento e produzem cultura pelos gestos, silêncios, palavras, de modo a constituir o todo do bairro e o bairro os constituírem. Se a palavra pode anunciar, os silêncios também o podem. O silêncio está nas palavras, nos entremeios, nos suspiros das pausas que abrem portinholas para que outras coisas sejam anunciadas, tal como uma melodia que depende fundamentalmente dos silêncios entre as notas, como já havia dito Beethoven. A linguagem é, pois, constituída pelos múltiplos sentidos e pelos silêncios, nos dando a pensar que a linguagem é política, pois somos sujeitos de linguagens, e nos dando a pensar que a linguagem é liberdade, pois somos sujeitos de liberdades que produzem conhecimento, cultura, que transforma os espaços e cria formas de experienciar o tempo. "O conhecimento está na cultura e a cultura está no conhecimento" (Morin, 2008f, p. 24).

Liberdade, espaço, tempo, conhecimento e cultura. Pelos caminhos da liberdade (Morin, 1999) poderá haver muitas pedras, risadas, cheiros, assim como sons, frio, calor, choros, crenças e muita gente, e um olhar sobre essa muita gente enquanto sujeitos no mundo.

> Se nos fixarmos numa concepção determinista do ser humano, não existe possibilidade de liberdade e assim ela aparece como uma simples ilusão. Se adotarmos uma visão espiritualista de liberdade, ela será independente das condições físicas, biológicas, sociológicas. Propomos conceber as possibilidades de liberdade humana nas e pelas dependências ecológicas, sociais, culturais, históricas (Morin, 1999, p. 22).

Digo, ainda com Morin (2007d, p. 28), "que as crenças e as ideias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos". Quando caminhamos, e poderíamos dizer, quando vivemos e exercitamos liberdades com o mundo, somos possuídos por nossas próprias ideias, que além de nos provocar a uma seletividade em nossa memória, podemos dizer com Pollak (1989) que mais do que uma seletividade, existe um processo de negociação para conciliar a memória coletiva e as memórias individuais.

> Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (Halbwachs, 1968 *apud* Pollak, 1989, p. 4)

Vamos seguir para uma caminhada por algumas ruas de Juiz de Fora rumo ao bairro São Benedito a fim de acolher memórias durante o caminho que dão a pensar caminhos da liberdade do ser e saber do/as professor/as na relação entre o passado e o presente à luz/sombra de uma racionalidade aberta. Neste caminhar não faltou gente. Onde tem gente tem memória, vida e histórias. Vida e memória enquanto produtoras dos próprios sujeitos dotados de histórias que encontraremos no caminho. Encontros e desencontros daquilo que está no cotidiano. As memórias desses sujeitos, ao encontrarem umas com as outras, acabam por construir diferenças e identidades que retroagem sobre cada um e cada uma, e acabam por constituir os sujeitos. Em um movimento recursivo, as memórias constroem os sujeitos que constroem as memórias, que produzem liberdades.

Uma caminhada, principalmente aqui em Juiz de Fora, nos convida a conversar fiando aos passos de Cloto, a fiandeira do Mito das três Moiras que personifica o fio da vida, tecendo a temporalidade em meio à espacialidade. Tão importante quanto a caminhada são as companhias e as amizades que vamos construindo durante o caminho. “A amizade não é somente uma relação afetiva de apego, de cumplicidade; a verdadeira amizade estabelece um vínculo ético de fraternidade quase sagrado entre amigos” (Morin, 2007c, p. 2007). Neste sentido, de alguma forma, Láquesis, a segunda Moura, também estará conosco, determinando o comprimento do fio, ou poderíamos dizer neste caso, aquilo que poderíamos dar conta de captar, de escolher politicamente e de acolher em nossas andanças. Certamente, em algum momento, ou em diversos, nos encontraremos com Átropos, a terceira Moira, aquela que personifica o acaso e que corta o fio.

> Em todas essas circunstâncias intervém o acaso, que antes mesmo do nascimento dividiu os genes dos pais e, do nascimento em diante, intervém sob a forma de acidentes, perdas, acidentes regulares, encontros. [...] Nossas liberdades dependem também do acaso: podem realizar-se por meio dele, mas também podem ser por ele abolidas. Como ocorre com nossas vidas, as liberdades são tributárias da sorte e da má sorte. Se a liberdade é uma escolha, e se toda escolha é aleatória, tomamos decisões livres em meio à incerteza e ao risco (Morin, 1999, p. 24).

Enquanto vamos caminhando, teçamos nossos fios, trilhemos nossos caminhos e abramo-nos às incertezas que nos fogem os domínios, escutemos as gentes do caminho. Se a história falasse sem gente no mundo, seria uma espécie de ecos do além em espaços-tempos sem sobressaltos e sem curvas.

Ainda bem que onde há história e memória há sobressaltos em meio aos morros, às retas e às curvas de uma cidade cheia de gente. Gente da área rural, do centro urbano, da

periferia. Gente tem a possibilidade de saber-se inacabado, de que não adapta ao mundo, mas que nele se insere e o transforma (Freire, 1996). “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 1996, p. 53). Gente brasileira, gente de Minas Gerais, gente da Zona de Mata, gente de Juiz de Fora. Gente que conversa, Gente que narra. Gente sem pressa. Gente que inventa e encurta frases. “Uai!?” Que gente é essa? Gente de bairro, *uai*! Gente cria do bairro. Gente que cria o bairro. Bairro com histórias e memórias.

Onde há história e memória, há vida. Onde há vida, há percepção, ressignificação do mundo pela experiência e pela compreensão, traduzindo e construindo a realidade.

Se as histórias emergem das conversações e das transformações de um lugar, as memórias deitam no leito dessas conversações. As memórias como fio de Cloto, a fiandeira tece sua urdidura através das histórias de um lugar. Cronos, aquele que devora qualquer coisa, só não devora aquilo que não resistimos, o esquecimento, seja pela preservação dos escritos, seja pela oralidade, seja pelos monumentos. A vivacidade de um lugar e do sujeito está também com as histórias que contamos, que contam de nós, e que criamos laços de sentido na consciência que é imanente ao mundo, pois se faz com ele, no fio-andar de nossa própria história.

A memória e a história de um bairro fiam suas tramas na temporalidade e espacialidade, nos convidando a uma ocupação em como estamos sendo. Ocupação daquelas boas e delícias de Minas Gerais, como um pãozinho de queijo com café fresquinho no final da tarde conversando com amigos e amigas, ou daquelas do tipo que, enquanto tomamos conta das crianças brincando na rua, mergulharmos no âmago de suas peraltices para retornarmos a nossa própria infância, ou mesmo, a singela ocupação de simplesmente caminharmos com o vento. Minas é muitas, já dizia Guimarães Rosa (Guimarães, 2018).

Memórias pulsantes ecoam por essas bandas das Minas que são tão Gerais. Há boatos de que assim como as Minas, que são muitas e tão Gerais, existem muitas Juiz de Fora dentro da Juiz de Fora. Juiz de Fora são muitas, e como todo o território mineiro, aqui não tem praia[68]. Que importa!? Todo mundo daqui sabe também que a praia é logo ali... O ali de

---

[68] Desde a 1889, existia um forte movimento separatista no Brasil, que, não obstante, também teve ressonância na Zona da Mata Mineira, com discussões para implantação de diversas ações até o final da década de 1960. Dentre essas ressonâncias, destacamos a proposta política que visava reunir algumas cidades da Zona da Mata com uma parte do norte do Rio de Janeiro para fazer emergir um novo Estado, de nome Paraíba do Sul, nome este devido ao movimento de agregar em seu território as cidades que se desenvolveram na relação com o rio Paraíba do Sul. Assertivamente, esse movimento foi descrito pelo jornalista e escritor Wilson Cid como “Estado ‘Paraíba do Sul’, antigo delírio” (Cid, 2018, p. 53). Tal proposta, mesmo que com a justificativa de estarem cansados

mineiro todo mundo sabe como é, né!? costuma ser um pouquinho mais do que anunciado, mas a gente chega.

Aqui por essas bandas, a inspiração contemplativa cotidiana não vem das praias, mas das montanhas[69] e das matas, por onde os ventos deslizam e cantam pelas curvas dos cento e onze bairros de Juiz de Fora. Quem é dessas bandas juiz-foranas sabe que o vento canta na curva. Dizem os anciões e anciãs que o vento já foi um pássaro. Aqui por essas bandas, aprendemos desde criança que o vento assobia para anunciar a chuva forte que está chegando. "O vento foi um pássaro e fugiu para fora de si mesmo quando os homens o

---

do desprestígio que diziam receber do Governo Estadual, não ganhava força política ao ressurgir de quando em quando nas assembleias gerais e/ou na Câmara dos Deputados. Todavia, também não era sepultada de vez, ressurgindo sempre que tinha oportunidade, inclusive partindo de prefeitos das cidades envolvidas no projeto, sendo, pois, Juiz de Fora, a cidade proposta como Capital deste novo Estado. Conta-se que em diversas sessões com a finalidade de se discutir tal projeto, vários políticos chegaram a distribuir o esboço de um mapa, realocando neste Croqui mais de 90 municípios para traçar o que seria o Estado da Paraíba do Sul, traçando planos que vislumbram os benefícios de um Estado com litoral. Lembro de meu saudoso pai falar sobre isso quando nos reuníamos na varanda aos domingos de manhã ainda na primeira década dos anos 2000. Dizia ele, exprimindo a contradição que lhe era própria, isto é, aquele misto de nostalgia com um certo suspiro de "ainda bem". Meu pai não sabia explicar muito, só gostava de repetir que quem era para ser a capital de Minas Gerais era Juiz de Fora. Vai saber de onde vem isso... Em 1967, foi realizado no Ritz Hotel, localizado na Av. Rio Branco, um seminário onde surgiu novamente a ideia do Estado da Paraíba do Sul, contemplando agora cidades do Estado do Espírito Santo (Cid, 2018). Conta-se que Itamar Franco, então Prefeito de Juiz de Fora, e mais tarde, em 1992, Presidente do Brasil após o *impeachment* de Collor, não gostou da ideia.

"Quando questionado, Itamar Franco disse que era contra por várias razões. Especialmente devido ao poeta Manoel Bandeira. Questionado sobre o que Manoel Bandeira tinha a ver com isso, respondeu: Tem muito. Como ficariam seus versos sobre Juiz de Fora, o primeiro sorriso de Minas Gerais?" (Baú..., 2020). Muitas vezes vejo alguns companheiros da Zona das Vertentes e da Zona Metropolitana de Minas chamarem o cidadão juiz-forano de carioca do brejo, referência jocosa à proximidade com o Rio de Janeiro e, é claro, por, de quando em vez, acharem que o juiz-forano puxa o "s" em seu sotaque. Muitas vezes me pego pensando com a minha cabeça, se este apelido também seria fruto do impulso inconsciente de um imaginário sobre uma capital destituída antes de ser. Contudo, ainda que tardiamente, Juiz de Fora se libertou deste delírio. Podemos até, de quando em quando, puxar o "s", principalmente quando voltamos de um final de semana na praia, logo ali no Rio de Janeiro, mas o "uai" sempre pertinentemente entoado de acordo com o contexto, ah!, este não pode faltar de jeito nenhum em um juiz-forano. Juiz de Fora pertence a Minas Gerais, e ponto.

[69] Conforme assevera Ramalho (2015), não busco uma desconsideração à realidade orográfica do Estado de Minas, isto é, do traço marcante das montanhas para tecer um comportamento comum do coletivo de sujeitos que nasce em Minas Gerais para fazer emergir uma essencialidade do mineiro. A menção que faço às montanhas se refere a uma condição de Minas Gerais que se destaca na maior parte da geografia do Estado, e que, como tal, se estabelece na junção da construção da identidade e diferença (Silva, 2014) moventes dos sujeitos que se constituem na espacialidade, temporalidade, na produção de cultura em um território, cujas marcas vão fazendo parte de um imaginário que ganha força e poder junto ao intercâmbio de conhecimento, produzindo memórias provocadas pelos múltiplos ambientes, sem que haja uma tentativa de prescrição, rotulações, ou mesmo uma forma acabada de olhar o mineiro por uma tradição única de sempre ser mineiro nos tempos e nos espaços múltiplos das Minas Gerais. Compreendemos que assim como existem várias "Juiz de Foras" dentro de Juiz de Fora e que Minas são muitas, os mineiros e mineiras são plurais.

quiseram capturar. Deixou de ter corpo, fez ninho nas nuvens e viaja com elas para pousar quando se cansa. É por isso que o vento canta. Porque já foi um pássaro" (Couto, 2017, p. 48).

Hoje o vento está cantando em direção à zona Leste da cidade. Que tal seguirmos sua melodia? O vento está cantando rumo ao bairro São Benedito. É no oitavo bairro mais populoso de Juiz de Fora, com mais ou menos quinze mil habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Quem sabe a substância social da memória (Bosi, 2003) dos moradores nascidos e criados ali pode nos ajudar a pensar partes da história e geografia de Juiz de Fora, e até a nos provocar a reinventar currículos escolares que acolham mais narrativas que deem a pensar o passado a partir de ventos do presente? Dizem que os ventos de lá sopram coisas que aparentemente enxergamos como contrárias (Morin, 2003a, 2007a), como mitos e filosofias, poesias e prosas, memória oral e memória escrita, lembranças e esquecimentos, silêncios e sons... Ventos que nos faz espantar, rir, chorar, desconfiar e caminhar em busca de memórias pelas curvas, descidas e subidas do bairro.

Vamos até lá!? É logo ali... vamos caminhando, conversando e, quem sabe, aprendendo sobre as memórias à vista e o que os ventos de outras décadas, séculos, tempos e espaços podem nos trazer sobre elas... vamos caminhar e conversar, encontrar com gente. Sei que dá para desconfiar do "ali" de mineiro, mas é logo "ali" no lugar imperecível da memória e do corpo, capaz de se sentir e saber sujeitos inacabados que transforam o bairro e são por ele transformados. Vamos sem pressa, sentindo o sol, as arquiteturas, as gentes, o vento e sobretudo aproveitando a experiência do caminho, mediado pelos ventos, pelas terras e pelas águas, capazes de emergir em nós o fogo criador que Prometeu nos forneceu para que possamos nos tornar e cultivar aquilo que viemos sendo, os diversos modos de exigência da liberdade.

Figura 52 – Pirulito ou Relógio do Parque Halfeld – Juiz de Fora/MG

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

A liberdade exige conquistas individuais e coletivas. O nosso ponto de encontro / ponto no holograma (Morin, 2006) para seguirmos juntos será na região central da cidade[70] de Juiz de Fora, no relógio e marcador da temperatura que fica no Parque Halfeld, localizado na Av. Rio Branco, esquina com a rua Halfeld, mais conhecido como o "Pirulito do Parque Halfeld". Quem nunca marcou de esperar alguém nesse lugar de memórias e elemento da cultura juiz-forana!? A nossa intenção de partirmos desse lugar é de ocupar este espaço público com nossos corpos e memórias, cuja linguagem questiona uma história única (Adichie, 2019) sobre a fundação da cidade, problematizando um imaginário juiz-forano sobre sua fundação. Em cada região da cidade (Sul, Leste, Norte, Oeste, Central) características semelhantes e dessemelhantes vão formando a cultura dessas zonas, que não podem ser reduzidas a uma entidade geográfica nem tampouco a um tipo ideal dentro de cada região da cidade. Dentro de cada região, cada bairro tem uma história que se aproxima ou, muitas vezes, se distancia da formação e do sistema cultural do bairro vizinho. Existe a margem esquerda e a direita do rio Paraibuna, uma pluralidade de histórias, simbolismos, formas de existir vinculadas ao urbanismo e à arquitetura e a presença de grupos de sujeitos

[70] Partimos desse lugar para a caminhada enquanto um movimento de ocupação pelo corpo e memória plurais dos juiz-foranos à vista. Essa região é um espaço onde desaguam os ônibus de boa parte dos bairros de Juiz de Fora, e é um lugar de passagem e de expressão das diferenças e liberdades conquistadas. Ainda que tardia, a ocupação dessas diferenças em alguns postos de mercado de trabalho, moradia, lazeres e consumos culturais (materiais e imateriais), a zona central da cidade vem sendo ao longo do tempo um espaço de exclusão e resistências, impedimentos e passagens da diversidade, ressignificando marcas coloniais pelo caminhar livre pelas ruas no tempo presente.

que se organizam em torno de saberes e fazeres. Do rio Paraibuna, como referência, podemos dizer que não existe uma direita e uma esquerda única, fechada e acabada, existem "esquerdas à margem" e "direitas à margem".

Muitos juiz-foranos/as pensam que o homenageado Halfeld que leva o nome da rua é o mesmo homenageado Halfeld deste Parque localizado na esquina da Av. Rio Branco com a rua Halfeld. Todavia, esse conhecido espaço de lazer, inaugurado em 15 de junho de 1902, onde também está localizada a Câmara dos Deputados, não diz respeito aos mesmos homenageados, ou seja, o Halfeld da rua Halfeld não é o mesmo Halfeld do Parque Halfeld. A rua Halfeld, que atualmente também é conhecida como Calçadão[71] – por hoje ser exclusiva para pedestres –, outrora conhecida como rua Califórnia, não representava tanto para a cidade na segunda metade do século XIX, quando o então povoado do Santo Antônio do Paraibuna, em 1831, contava com cerca de 1.336 habitantes, muito devido à ocupação dos fazendeiros, colonos e escravizados que atuavam na extração aurífera na região de Mariana, Ouro Preto, Tiradentes, São João del-Rei, bem como um forte poder religioso (Oliveira; Viscardi, 2011b).

A rua, antes Califórnia e hoje Halfeld, é uma homenagem ao engenheiro de guerra, o alemão Henrique Guilherme Fernando Halfeld, que participou da batalha de Waterloo como segundo-tenente, tomando parte na expulsão das tropas francesas da Alemanha e posteriormente da célebre batalha de Waterloo (Esteves, 2008). Nos confins da obra *Álbum do Município de Juiz de Fora*, na parte dedicada às homenagens, Albino Esteves (2008) narra que Henrique G. F. Halfeld (1797-1873) veio para o Brasil em 1835 com sua esposa Dorothea Augusta Filipina (1801-1839). Em 1842 foi nomeado capitão de artilharia na ocasião da revolução mineira, prestando serviços ao governo. Foi nomeado "Engenheiro da Província de Minas Gerais" e passou a residir em Vila Rica (Ouro Preto). Henrique G. F. Halfeld foi então designado para construir a Estrada do Paraibuna, que ligava a então Vila Rica à Vila do Paraibuna, estendendo tal ligação à divisa fronteiriça do Rio de Janeiro. Com a realização de obras orientadas por Henrique G. F. Halfeld, Santo Antônio do Paraibuna foi assim elevada, em 1850, de povoado à condição de vila, através da Lei Provincial n.º 472, de 1 de junho de 1850 (Minas Gerais, 1850), desmembrando-se da cidade de Barbacena. Outras obras na vila do Paraibuna continuaram a acontecer, e a rua Califórnia, que até então era apenas um trecho de caminho com muito mato e até um pequeno córrego (JFMinas, 2022a), foi então alargada pelo engenheiro Henrique G. F. Halfeld em 1853, passando a ser

[71] Em 1910 e 1919 foram promulgadas Resoluções determinando que na Rua Halfeld só poderiam ser construídos sobrados ou outros prédios com mais de dois ou três andares, além de incluírem disposições sobre o trânsito de veículos, presença de animais e de mercadores ambulantes no centro da cidade (Silva, 2005 *apud* Brandão et al, 2021, p. 352).

denominada como rua Halfeld, quando a então Vila de Santo Antônio do Paraibuna foi elevada mais uma vez, agora à categoria de Cidade do Paraibuna. Henrique G. F. Halfeld redesenhou a organização do espaço urbano para a área que seria mais tarde conhecida como a margem direita do rio Paraibuna, ou seja, remodelou o traçado da Av. Rio Branco (antigamente conhecida por Rua Direita, Rua Principal, Estrada Nova) transformando-a numa das principais ruas da região central da cidade (Esteves, 2008). O Parque Halfeld é em homenagem ao filho de Henrique G. F. Halfeld, o Coronel Francisco Mariano Halfeld. "Halfeld filho" recebeu essa homenagem por ter contratado uma reforma à Companhia Industrial e Construtora Pantaleone Arcuri, sediada em Juiz de Fora, entre os anos de 1895 e 1940, extraindo de seus recursos próprios a melhoria do então Jardim Municipal. Aqui neste espaço funcionou a Biblioteca Municipal até a década de 1940, que possuía dois andares onde funcionaram a primeira rádio da cidade (Oliveira; Alberto, 2018).

Figura 53 – Travessia da Av. Rio Branco com a rua Halfeld (Calçadão da Halfeld). Juiz de Fora/MG

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Vamos continuar seguindo o sentido do vento para Leste e desder o calçadão da rua Halfeld, que não é o mesmo Halfeld do Parque Halfeld. Atravessemos a Av. Rio Branco. A força do vento nos guiará. É só descer essa rua *toda vida*... e quando chegarmos lá em seu finalzinho, a gente *sobe um morrinho* e depois mais um outro, e aí chegamos. A rua Halfeld vive cheia. É um lugar de passagem de muitas gentes. Comércio movimentado, bancos, lojas,

camelôs, farmácias, pedintes, cantores, gente... Essa rua vem sendo reinventada pelas manifestações da liberdade, pelas transformações do espaço-tempo e pelas manifestações culturais da própria multiplicidade dos corpos e memórias que habitam a cidade. Ela "começa no morro de São Sebastião (parte direita da Academia de Commercio), indo terminar do outro lado do rio Parahybuna, na rua Botanagua, e tem uma extensão de 1400 metros, sendo também antigamente chamada de Rua Nova" (Esteves, 2008, p. 162).

Em nossa primeira parada, veremos que além de nascer livre nem sempre ter sido uma premissa, a liberdade também foi uma conquista, e não algo dado ao homem e à mulher. O movimento da liberdade enquanto conquista do direito de ir e vir no mundo com o corpo é uma abertura à representatividade, à reinvindicação, ao livre pensamento dentro de uma organização social e da desconstrução do fatalismo da realidade opressora sobre si e sobre as minorias no exercício social e de direitos.

Figura 54 – Cine-Theatro Central

Fonte: Cine-Theatro Central (2023).

O Cine-Theatro Central é um dos maiores teatros do país, com quase dois mil lugares, inaugurado em 30 de março de 1929. É considerado um templo de cultura que colocou a cidade na rota das produções culturais nacionais e estrangeiras e pode ser considerado como o "painel de fundo" do largo onde está implantado. Foi tombado em 1994 e incorporado ao patrimônio da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que concedeu à Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage sua administração. Construção feita pela Companhia Pantaleone Arcuri, seguiu o projeto do arquiteto Rafael Arcuri, tornando-se a primeira obra de

concreto armado da cidade (Juiz de Fora, 2021). Aqui são realizados muitos eventos, dentre eles a cerimônia de entrega da Comenda por Mérito Comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld, a maior honraria do Município de Juiz de Fora, a qual por exemplo, foi concedida em 2005 ao professor Carlos Alberto Marques, o saudoso Beto, que foi professor e diretor da FACED/UFJF. Tive a honra de ser por ele iniciado no pensamento filosófico da educação e diversidade.

Está vendo aquela placa de identificação de logradouro ali escrita "Rua Halfeld – Fundador de Juiz de Fora? Essa identificação tem uma relação com o título de fundador da cidade dada ao engenheiro Henrique Halfeld, ocorrido durante a gestão do então prefeito Itamar Franco, em 1973. Todavia, existem lacunas, jogos de poder e silenciamentos que carregam o discurso de que a cidade teve *um* fundador. Sei da importância que Henrique Halfeld teve no desenvolvimento da cidade, tendo seu nome grafado na história com todos os méritos, entretanto, entendemos com Bastos (1973, p. 7) que Juiz de Fora é uma "cidade a que se pode dar o título de 'cidade natural', bem diferente, portanto, daquelas que surgem ou se criam por uma determinação voluntária e, muitas vezes, legal, quais sejam os exemplos de Belo Horizonte e Brasília". Juiz de Fora surgiu espontaneamente, datando o seu primeiro núcleo de povoamento da passagem do século XVII para o século XVIII com o Caminho Novo dos Campos Gerais (Bastos, 1973). Contudo, o Cine-Theatro Central também oferece outras cerimônias, inclusive uma de contraponto à Comenda Halfeld. Em 2018, coletivos feministas locais idealizaram uma outorga apenas às mulheres em destaque em Juiz de Fora.

Vi nesse movimento uma construção de liberdade inspirado na luta e na memória da própria liberdade conquistada por uma das mulheres escravizadas aqui em nossa cidade, cuja memória de luta por liberdade nos convida a pensar simbolicamente a liberdade enquanto sentido a ser construído em cada *espaçotempo*. Se lembra quando mencionei no item "6.2 Composição de algumas notas históricas de Juiz de Fora" que Henrique Halfeld possuía mais de quarenta pessoas escravizadas? Pois bem, uma dessas escravizadas era Roza Cabinda (1823–?)[72]. Africana nascida no Congo Norte, Roza Cabinda pode ter desembarcado no Rio por volta de 1837, no auge do tráfico ilegal de africanos. Seguiu para o Vale do Paraíba do Sul ou Norte Fluminense e chegou à Zona da Mata, se tornando cativa doméstica da família

[72] Adotei o nome Roza com "z". Apesar de nas pesquisas sobre Roza Cabinda termos encontrado a grafia de seu nome com a letra "s", vimos que tal informação está sendo revista. A Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) passou a adotar o Roza com "z" porque, segundo a Administração, durante o processo de busca de informações para a realização de homenagens, historiadores que pesquisam a história de vida da personagem histórica encontraram documentos em que a grafia do nome é com "z" (REVISÃO..., 2022).

Halfeld. Segundo Gomes, Lauriano e Schwarcz (2021), em 1867 ela foi avaliada em 400 mil-réis no inventário de Cândida Maria Carlota (1822-1866), esposa de Henrique Halfeld e filha de Antônio Dias Tostes. Conforme Miranda (2022), no jornal *O Pharol* consta no inventário *post mortem* de Dona Cândida Maria Carlota, esposa do Comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld, falecida em 1867, o desejo de Maria Luisa da Cunha Halfeld, uma das herdeiras, libertar o escravizado recém-nascido Benjamin, avaliado em 80 mil-réis. Ele era filho da escravizada Benedicta, crioula, de 18 anos, e neto de Roza Cabinda, aleijada, 38 anos, avaliada em 400 mil-réis. Em agosto de 1868 foi lavrado o termo de declaração de liberdade de Benjamin (Miranda, 2022). Nas observações das avaliações consta que a escravizada Roza apresentava uma deficiência física em uma das mãos. Em 1871, a Lei Rio Branco, ou a Lei do Ventre Livre, determinava que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data ficariam livres. Também garantia alforria ao escravizado apto a pagar seu valor em dinheiro ao seu proprietário. Havendo recusa da negociação, o escravizado poderia depositar a quantia em juízo (Miranda, 2022).

> Aos cinquenta anos, em 1873, Roza Cabinda requereu sua liberdade. O comendador Halfeld recusou seu pedido. Foi impetrada, então, a ação de liberdade, e na petição a ‘suplicante’ dispunha 'da quantia de 300 mil-réis, equivalente ao valor de sua pessoa’. Argumentou que calculara tal oferta com base na sua avaliação feita seis anos antes. Entre os conflitos judiciais e a nomeação de novos avaliadores, o comendador e seus herdeiros foram obrigados a libertá-la (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021, p. 512).

Roza Cabinda recorreu à Justiça e, após uma nova análise do inventário, comprovou a avaliação da escravizada em 300 mil-réis. O comendador recorreu, alegando que a escravizada valia mais, e que “apesar do defeito físico, ela era excelente doméstica, eficiente nos serviços e hábil mucama” (Miranda, 2022). No entanto, a Justiça manteve a avaliação em 300 mil-réis, e Roza conquistou sua carta de liberdade (Miranda, 2022). Roza Cabinda tornou-se a primeira negra a utilizar a Justiça para obter sua liberdade em Juiz de Fora.

No ano de 2023, comemorou-se 150 anos da conquista da liberdade na justiça por Roza Cabinda, escravizada pela família do comendador Henrique Halfeld. À luz/sombra desse marco, a Prefeitura de Juiz de Fora, que promove a entrega da Medalha Comendador Henrique Halfeld, decidiu homenagear Roza Cabinda e fazer o momento de entrega da medalha do Comendador a ela. Todavia, no ano de 2022, quando se anunciava tal proposta, alguns movimentos sociais e pesquisadores se manifestaram através de uma carta pública contrários à iniciativa, argumentando que embora “bem-intencionada”, a homenagem tratava-

se de um equívoco. Para os signatários, o fato de a comenda levar o nome de “seu algoz, seu escravizador” implicaria em “submeter a memória (de Roza Cabinda) a uma nova violência” (Miranda, 2022). Foi adiada a cerimônia e aberto o “Fórum Roza Cabinda”, que teve como objetivo discutir com a sociedade civil e servidores públicos a entrega da Medalha a Roza. Segundo Petterson Marciano (2023), a decisão foi debatida durante o período de 31 de maio a 31 de novembro de 2022. Após a discussão, ficou decidido fazer a homenagem, após entenderem que quem se curva à história de Roza Cabinda é Henrique Halfeld, e não o contrário, além de ser a primeira vez que uma pessoa escravizada, que se mantém como símbolo de garra e luta até hoje, recebe a comenda (Petterson Marciano, 2023). No ano de 2023, Roza Cabinda recebeu a Comenda Henrique Halfeld. Um cartão postal saiu das gavetas dos silenciamentos de Juiz de Fora.

Foi no século XIX, no ainda Arraial de Santo Antônio do Juiz de Fora, que as histórias de Roza Cabinda e de Henrique Halfeld se cruzaram. Um encontro que geraria, pela luta de uma mulher negra escravizada, um símbolo de enfrentamento a tantas formas de opressão, cujas memórias futuras inspirariam emancipações individuais e coletivas. Escravizada e escravizador. O engenheiro teria seu nome em uma das principais ruas da região central e uma Medalha como a maior honraria da cidade. A mulher, outrora escravizada, teria seu nome em uma praça no bairro Vitorino Braga, na região leste, e no novo viaduto que está sendo construído (início em 2023) na Rua Benjamin Constant, no Centro. Desse encontro emergiu um cenário de como as histórias de grupos excluídos que formam as diferenças do povo juiz-forano/a desde o crescimento da cidade vêm caminhando por tensões e um imaginário que perpassa pela exibição de uma cidade que se mostra europeia, mas que carrega em suas entranhas a pluralidade e as marcas de uma memória escravocrata. Nomes de ruas, monumentos, praças... são processos de reconhecimentos datados, que não estão isolados do contexto cultural e político de uma época, que além de revelarem memórias de uma época, podem também trazer um projeto de educação que uma cidade quer contar sobre si e de perpetuar qual história ela quer continuar contando àqueles/as que nascerão, àqueles/as que para a cidade irão se mudar, ou mesmo para aqueles/as que pela cidade estarão somente de passagem.

Um reencontro entre Cabinda e Halfeld, um século e meio depois, colocaria as tensões em jogo, sinalizando que feridas raciais, sociais e políticas ainda se mostram abertas, mas que talvez estejam colocadas como pano de fundo, o risco da degradação e o desperdício da experiência entre a liberdade, a memória e o perdão. Não sei o que Halfeld e Cabinda poderiam fazer diante um do outro neste ou naquele tempo para dizer se, por exemplo,

medalhariam um ao outro ou não. Entretanto, sob ventos legislativos que sopram na atualidade de um Estado Democrático de Direito no qual, apesar das vários tipos de cerceamentos e silenciamentos, nascemos e aspiramos mais liberdade que em outros tempos, podemos com a garantia ao menos do livre pensar, conservar memórias e aprender com a experiência, ao invés de mergulharmos nos abismos do ressentimento histórico e corrermos um grande risco de emergir molhados do chorume da vingança histórica que pode se materializar nas relações em momento oportuno. Compreendo que habitar o mundo ressentidamente não é se defender das barbáries históricas, mas um gesto de conservar conflitos nas mais variadas escalas e nos mais variados períodos. Um contraponto possível a uma forma de habitar o mundo ressentidamente é o perdão histórico, fazendo de nossas cicatrizes possíveis experiências diante de um passado que não é possível alterar mediante a flexa do tempo (Prigogine, 1996). Se não é possível, muitas vezes, modificar o passado, e digo, termos poucas possibilidades para modificar a contingência, é possível escolher formas de agir mediante a contingência e ressignificar o passado. Na liberdade como ação livre na conformidade com o todo, a escolha não é realizada separada da necessidade, mas o sujeito age livremente porque age necessariamente. “O perdão pressupõe, ao mesmo tempo, a compreensão e a recusa da vingança. Victor Hugo diz: ‘Esforço-me em compreender para perdoar’” (Morin, 2007c, p. 127).

Estar defeso/a diante de uma história única (Adichie, 2019) é um movimento de como perpetuamos outras memórias possíveis e fazemo-las circular na sociedade enquanto outros pontos de vistas, experiências, registros e fontes veladas que precisam ser contadas, a fim de que possam somá-las aos conhecimentos historicamente construídos, ao passo que possam colocar em tensão a própria história. Perguntar a história, questioná-la qual e para quem é essa história, os silenciamentos que a orbitam e tantos esquecimentos que crescem junto daquilo que é lembrado, tal como o joio e o trigo, é um convite a olhar a história em um aspecto movente que se retroalimenta de cada presente. Cronos (tempo), Mnemosine (memória) e Clio (história) se tensionam, se retroalimentam, conservaram crises e aberturas às reinvenções. Pergunta Morin (2007c, p. 130): “será que a ausência de castigo significa esquecimento como pensam aqueles que para quem punir serviria a preservar a memória dos crimes sofridos?”. E pergunto eu: dar-se-á o chorume do ressentimento e da vingança ou o perfume da liberdade de uma Roza? Em minha infância, eu costumava ouvir dos mais antigos que sempre fica em nossas mãos o odor daquilo que oferecemos a outrem.

> Mandela disse: ‘Perdoemos, mas não esqueçamos’. O opositor polonês Adam Michnik fez-lhe com esta fórmula: ‘Anistia, não amnésia.’ Os dois estenderam a mão aos que os tinham aprisionados. Os índios da América não esqueceram as espoliações e os massacres sofridos, embora os seus algozes nunca tenham sido castigados. Os negros vítimas da escravidão nunca viram os seus carrascos punidos, mas não esqueceram. Quando os sobreviventes do Gulag e outras vítimas da repressão criaram a associação Memorial na União Soviética, defenderam a memória, não o castigo. Dez eventuais anos de prisão para Maurice Papon não garantiriam a preservação da memória de Auschwitz. [...] Memorial não reclamou castigo, mas o levantamento dos dados e das provas. [...] Aquilo que mais me horroriza é a degradação e o desperdício da experiência. Em Israel, exceto para uma minoria, os descendentes dos judeus secularmente humilhados e perseguidos humilharam e desprezaram os palestinos. O risco não é só de esquecimento dos crimes cometidos, mas também de esquecimento em relação ao outro da lição dos sofrimentos experimentados (Morin, 2007c, p. 130-131).

Uma Roza foi retirada da sua terra para ser escravizada fora dela, na Zona da Mata Mineira. A contingência era mais forte do que sua possibilidade de escolha. Resistente, porém, criou outras formas de se reposicionar diante daquilo que a contingência opressora e a barbárie lhe impuseram e aos seus, e dentro dos limites mínimos da escolha diante da dura circunstância, escolheu esperançar com os ventos da justiça, dentro dos limites dos ventos dos poderes da Colônia. Pela justiça, Roza passou a habitar o mundo de modo livre conforme podia fazê-lo. Juiz de Fora possui a memória de uma Roza negra cuja insurgência gerou um esperançar que se modifica na impermanência do espaço e do tempo, na permanência da cultura que resiste e do conhecimento que encoraja, que com nome e sobrenome, ainda que fora da tradição, conquistou sua própria liberdade e, por que não, sua marca identitária na sociedade[73]. A força da Cabinda mulher inspira diversas lutas e grupos sociais, trabalhos educacionais, movimentos contra o racismo, que têm atualmente como aporte historicamente conquistado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010), que é em verdade a lei de igualdade que os ventos da Lei Áurea não corresponderam na prática cotidiana ou o que compreendemos como uma espécie de abolição incompleta. Digo com Quijano (2009) que com o fim da era colonial na América Latina, a colonialidade do poder do saber não significou o fim do colonialismo, na medida em que vemos as

[73] “Os escravos [pessoas escravizadas] não eram tidos como parte de uma tradição, desta forma era muito comum que fossem designados apenas com o nome ‘fantasia’, ou o imaginário, do primeiro nome” (Fonseca, 2013, p. 21). Parte das pesquisas de Fonseca (2013) sinaliza que era muito comum, no passado brasileiro, que nas listas nominativas de habitantes aparecesse o sobrenome para as pessoas livres, ao contrário das pessoas escravizadas, cujo nome “fantasia” se dava principalmente a partir de nomes de santos. Tais registros indicam um padrão de resistência em atribuir uma dimensão de individualidade às pessoas escravizadas. No caso de alguns escravizados aparecerem na lista de habitantes com sobrenome, estes eram relacionados à sua origem africana, tais como, por exemplo, Agostinho Angola, Francisco Congo, Maria Cabinda etc.

situações de opressão e dominação de uma raça sobre outra historicamente subalternizada enquanto efeitos que ainda se arrastam. É com um acúmulo da militância, movimentos sociais e intelectuais de todos e todas que abraçam uma ética da compreensão do antirracismo que vêm resultando em questões que dão a compreender formas de tornar-se negro e negra no e com o mundo com as demandas sociais, de mercado de trabalho, nos currículos escolares, nas políticas sociais etc. A memória de Roza carrega a potência para abrir outras alas de nossas memórias para que histórias outras, de outros sujeitos silenciados de Juiz de Fora e de outros lugares, sejam ouvidas. Roza Cabinda provoca Juiz de Fora a imbuir-se de seu cognome Atenas de Minas – deusa da sabedoria – e com isso leva a cidade a perguntar mais a si mesma qual vestimenta histórica quer mostrar e/ou se despir para pensar sobre seu passado, o que pode em seu presente e o que deseja perpetuar.

A liberdade exige o encontro com as diferenças. Vamos continuar descendo o calçadão, atravessar a Av. Getúlio Vargas e chegar até a Praça Doutor João Penido, conhecida aqui na cidade como Praça da Estação. Essa região do Centro da cidade é também conhecida como parte baixa. Culturalmente, os/as juiz-foranos/as denominam de parte baixa a região do bairro Centro que fica abaixo da Av. Getúlio Vargas. Algumas ruas extensas da região central são conhecidas por terem uma parte alta e uma parte baixa, cuja referência é a Av. Getúlio Vargas. Por exemplo, as ruas paralelas Floriano Peixoto (extensão de 1000 metros), Marechal Deodoro (extensão de 1500 metros) e Halfeld (extensão de 1400 metros) cortam as transversais Av. Rio Branco e Av. Getúlio Vargas e desaguam na Av. Francisco Bernardino, sendo que a rua Halfeld ainda se estende um pouco mais e atravessa a linha do trem. Essas ruas são conhecidas pelos/as juiz-foranos/as por seus nomes seguidas da adjetivação parte alta ou baixa, conforme o lugar que desejamos ir. Costumeiramente, por exemplo, ouvimos alguém familiarizado com as referências espaciais do bairro Centro de Juiz de Fora dizer: “Preciso ir em uma loja na Marechal parte alta”, ou “preciso ir ali na Halfeld parte baixa”.

Figura 55 – Praça da Estação

Fonte: Juiz de Fora (2023).

A Praça da Estação, que fica nas proximidades do lado direito do Rio Paraibuna, surgiu com a construção da estação da Estrada de Ferro Dom Pedro II, em 1875. Aqui chegavam os trens trazendo muitas gentes que foram compondo Juiz de Fora, tornando-a uma cidade cada vez mais plural, desenvolvida e contraditória. Lugar de movimentos sociais, políticos e culturais da cidade. Quem hoje caminha pela parte baixa da região central da cidade, aqui da Parça da Estação, olha para o grande conglomerado de casas à margem esquerda do rio Paraibuna, como um morro desenhado longamente que se estende pelo nosso olhar até perder de vista como se fosse uma coisa só. Mas não é. Ali, nesta grande chapada de residências e matas que vemos do outro lado do rio, existem outros bairros, muitas vielas e muitas histórias. Quem olha para lá hoje, pouco imagina que um dia foi só mato e barrancos, e que possuía muita mina d'água, arações em fazendas de café e milho e boiadas que inspiraram toponímias desta região antes dos nomes de bairros que conhecemos hoje, e que muitos ex-escravizados foram para as regiões das bordas da cidade à procura de um lugar para sobreviver, mas que ainda tinham seus corpos, pensamentos e direitos de ser gente no mundo cerceados devido à ausência de condições de vida e dignidade após alguns embrionários ventos legislativos.

Figura 56 – Rua Botanagua, 1915 (atual Av. Sete de Setembro)

Fonte: Esteves (2008, p. 162).

Figura 57 – Av. Sete de Setembro, 2022

Fonte: GPS Construções (2022).

A liberdade exige resistências. Vamos continuar descendo pela rua Halfeld e atravessar a Av. Francisco Bernardino. Vamos às travessias da linha de trem, Av. Brasil, e a ponte, e passar para a margem esquerda do Rio Paraibuna. Pronto, chegamos no final da rua Halfeld. Estamos na esquina da rua Halfeld com a Av. Sete de Setembro. Essa rua já foi inicialmente um trilho, e depois alargada, a qual viemos conversando, chamado de Caminho Novo. Quem caminha por essa Avenida está caminhando por onde passaram D. Pedro I, a caminho de São João del-Rei, inconfidentes, bandeirantes, pessoas escravizadas que traziam ouro de Vila Rica no século XVIII... Esse caminho era parte da Estrada Real, sobre a qual conversamos no item “6.2 Composição de algumas notas históricas de Juiz de Fora”, caminho que dava passagem às tropas que iam a pé ou de burro, construída pelos povos originários e alargada pelo sertanista Garcia Rodrigues Paes por volta de 1701.

Foi por essas bandas da hoje conhecida Av. Sete que Juiz de Fora foi se constituindo como um processo, em que a multiplicidade dos sujeitos e os vários grupos de imigrantes constituíram a história de seu povoamento. Já lá pelo final do século XIX, Juiz de Fora era uma espécie de amostragem dos processos de escravização na área urbana, pois, com a decadência da economia mineradora, houve a expansão da lavoura cafeeira na região, que passou a concentrar cerca de 26% da população escravizada da província de Minas Gerais,

sendo, pois, Juiz de Fora, conhecida na época como Santo Antônio do Paraibuna, a que mais possuía escravizados (Batista, 2011).

No século XIX, a região central de Juiz de Fora era dotada de uma expressiva condição de lugar do outro, tanto pelo acesso dos sujeitos aos lugares, quanto pela própria racialização do ponto de vista do colonizador. Conforme Batista (2011), a cidade contava com negros que trabalhavam em serviços especializados, como carpinteiros, ferreiros e pedreiros, e serviços não especializados, que serviam para atividades de transportes, como carregadores de água, de dejetos e carregadores gerais. Mesmo mais tarde, com certa interação social dos negros na cidade, esta era "contrastada com uma vigilância constante das autoridades, mais especificamente do poder policial, que controlava cuidadosamente os passos dos escravizados nas cidades" (Batista, 2011, p. 32). O que mudou nesses mais de um século e meio da história da cidade?

A cidade de Juiz de Fora desenvolveu o centro urbano, sobretudo com o advento das indústrias, através da mão de obra da maioria diaspórica dos grupos de negros, sírios, libaneses, portugueses, alemães e italianos que eram trazidos para a cidade (Borges, 2000). O centro urbano e os lugares de morada adjacentes foram crescendo, assim como o lugar do outro, pelo princípio da negação da diferença (Marques, 2012), foi ficando cada vez mais evidente. A região central da cidade foi sendo marcada pela divisão de lados, numa espécie de sinalização pelos pontos de uma cruz, isto é, socialmente e racialmente. A parte alta e direita da cidade ficou destinada ao habitat e à circulação majoritária das famílias tradicionais, e a parte baixa e esquerda como o habitat e o lugar dos pobres e dos excluídos. E quanto ao lugar de habitação dos negros e negras? Para onde foram os sujeitos que não habitavam o centro urbano de Juiz de Fora? Para as bordas. As bordas foram engrossando, e mais sujeitos excluídos foram em direção a ela, e um desses morros situados no lado esquerdo e baixo da cruz social e racial simbólica juiz-forana chama-se São Benedito.

A liberdade, questionada pela própria condição de ser no mundo do negro e da negra, era silenciada pela limitação do ir e vir de seus corpos nas ruas da cidade, e pelas suas almas vigiadas, cujas expressões da linguagem reprimiam sua condição de ser negro e negra, e como ato de resistência que podiam expressar livremente. O cerceamento do corpo negro, conforme Souza (2021), produz um cerceamento do pensamento do sujeito negro, sendo, pois, um pensamento forçado a não poder representar a sua identidade, que acaba por ser um pensamento mutilado, privando-o da possibilidade de pensar o prazer, e do prazer de se organizar na vida em liberdade. Eis a resistência como passo primevo de liberdade.

Essa região da parte baixa na Av. Sete e adjacências era dotada de mananciais de mina d'água e, por isso, já foi conhecida como rua Botanágua no início do século XX. Esse trecho em que estamos fazia parte do grande quarteirão ao qual pertencia a fazenda do Juiz de Fora, fronteiriça com o Morro da Boiada, isto é, o bairro Santo Antônio. Se quisermos seguir para o bairro Santo Antônio, segamos à direita a Av. Sete e façamos outras curvas mais adiante no sentido dos morros acima. Entretanto, vamos seguir à esquerda na Av. Sete e subir a Rua São Bernardo.

Iniciemos nossa subida. Um morro é um outro convite. Uma espécie de anseio da terra em direção ao céu, como um altiplano que se eleva recheando as planícies das querelas humanas para buscar os cimos e os píncaros onde vigora o silêncio e onde a presença do sagrado se faz mais forte. Esse movimento permanece no imaginário de muita gente: quanto mais alto, mais perto das divindades, tanto no movimento geográfico, quanto nos simbolismos revelados, por exemplo, nas expressões "elevemos o pensamento", "sua mamãe foi para o céu", "faça um pedido a uma estrela"... Urano se separou de Gaia, mas ainda mantém sua força. Ao caminhar em direção ao morro, verificamos que ele é também uma espécie de linha do horizonte, um contorno que faz com que o céu se aproxime da terra, trazendo-nos a experiência do sagrado. Olhe para trás e veja uma amostra da caminhada percorrida por um outro ângulo...

Figura 58 – Parte da região Central de Juiz de Fora/MG vista do início do bairro São Bernardo, 2022

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Agora vamos pegar um trechinho da Rua Piauí e caminhar mais um pouco. Ali na frente, essa rua faz esquina com a subida da rua Goiás, vamos até lá e subi-la. Aqui é uma zona fronteiriça com o bairro São Benedito, faz intercessão com os bairros São Bernardo e Costa Carvalho. Tem um senhor que morou ali naquela casinha, mais ou menos no meio da extensão do morro da rua Goiás, que costumava dizer que se lembra de quando essa região quase não tinha casa: trata-se do Sr. Adão Arício[74]. Conhecemo-nos através de uma amiga professora que mora aqui perto. Ela sempre dizia: "Acho que você vai gostar de conhecer o 'Seu' Adão. Ele tem boas histórias para contar." Sempre que podia, o octogenário Adão relembrava que, quando criança, "aqui era só mato e muita bananeira". Sr. Adão Arício sempre falava de suas memórias de infância, ali pela década de 1940. "Aqui era tudo chamado de Arado." Quando tiver um tempinho, pesquise no Arquivo Histórico de Juiz de Fora (AHJF) e encontrará registros de licenças para construção imobiliária com solicitações de meados de 1920 para essa região ainda chamada de Arado na época, mas diversos moradores antigos relatam que anos antes desses pedidos já havia gente morandopor aqui.

Figura 59 – Rua São Bernardo e entrada da rua Goiás, 2022. Juiz de Fora/MG

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Antigamente chamava-se Arado o bairro que tem hoje o nome de São Benedito, na cidade de Juiz de Fora/MG. Chama-se atualmente São Benedito, um lugar que outrora já teve o nome de Arado. Chama-se o lugar São Benedito e Arado em um só presente. Eles

[74] Adão (significa feito de terra), o primeiro homem, criado por Deus conforme o mito judaico-cristão, teve a incumbência de cuidar e cultivar o jardim do Éden (Noguera, 2017). "Arício", pseudônimo para o sobrenome, derivado do latim aro, que significa arar, arado (Dicionário de Nomes Próprios, 2023).

coabitam a verdade da memória cultivada neste espaço enquanto um relicário que liga vazios, preenchimentos, subidas, descidas, esquinas, becos, retas, palavras, gestos, silêncios e reentrâncias esculpidas pelas mãos de gente que constitui as histórias quando conta pedacinhos do tempo.

Assim como dissemos no item “7.1 Entre o pensar antes, abrir-se ao mundo e pensar depois”, que aquele que não conhece boas histórias contadas por uma criança não sabe o que está perdendo, perguntamos agora, conhece alguém mais idoso que tem boas histórias para contar? Se não, você não sabe o que está perdendo. As memórias dos idosos, como das crianças, também é como se fosse um reservatório do tempo. Quando lembram de alguma coisa que os marcaram, seus olhos lançam o anzol seletivo no passado e fisgam a proeminência da história, puxando-a para o presente como um pescado. Às vezes dá até para comparar essas histórias com um bom e enorme peixe. Talvez sejam mesmo histórias de pescador. Todavia, enquanto a história não acaba, não queremos sair de perto. É bem verdade que de vez em quando também desconfiamos de onde começa a história e onde é esticado o ponto, tal como o vai-e-vem do anzol, mas tudo bem. O que importa mesmo é o encontro. O que importa é o que se forjou entre e além de quem escuta e de quem fala, o acontecimento que transborda o guardado na memória afetiva que, ao ser compartilhado, passa adiante uma tradição e o gesto do esforço de não esquecer de si mesmo enquanto sujeito no mundo. Em nosso último encontro, o Sr. Adão Arício nos contou que viu muitos de seus companheiros partirem desta existência e que toda vez que ele rememora esse tempo, se cura um pouco desta saudade. Naquele dia, eu entendi melhor porque algumas pessoas dizem que contar histórias, além de viver, tem uma função curativa. Narrar é curar e viver. Um ancião, quando narra sua memória, se coloca como sujeito da história, que além de ressuscitar mortos, também ressuscita muitos vivos como eu e você. Enquanto houver aqueles que se lembram de como era a vida em outro tempo, de onde vieram e quem estão sendo, haverá formas de (re)existir na história.

Memórias e histórias pulsam no simulacro das andanças dos/as juiz-foranos/as que moram por essas bandas das Minas Gerais. E quando uma narrativa ecoa por muito tempo, pode desconfiar, tem alguma coisa aí... Melhor dizendo, se tem uma coisa que um mineiro sabe fazer bem é “tá discunfiado”. Quem passa por essas bandas da Zona da Mata de Minas Gerais vê, escuta e desconfia de muita coisa. Todavia, para quem nasceu, foi criado, envelhece e conhece o chão dessas terras cheias de morros e planícies, talvez seja difícil desconfiar de quem a vive e carrega suas marcas no corpo e na memória, em que o tom da narrativa dos mais idosos traz o conto de quem os antecedeu carregando a contradição própria

da caminhada da vida: dores e felicidades que o tempo e o vento trazem e velam como marcas dos pés sobre os quais carregam a vida e mundos possíveis.

A liberdade exige olhar e sentir as próprias ambiguidades. Veja só quem encontrei! O professor e as professoras da pesquisa vieram me recepcionar: Bento Eugênio, Benta Marques, Benita Clarimundo, Beneditina Gouvêa.[75] Ele e elas são cria/s daqui do bairro. Nasceram e cresceram no bairro, fizeram seus percursos formativos da educação básica aqui, e depois que concluíram o Ensino Superior, escolheram dar aula na escola que estudaram aqui no bairro. Tomando como base o recorte do ano de 2018 (quando comecei a atuar como pedagogo neste bairro), até 2022, todas as instituições educacionais públicas deste bairro (incluindo a Creche e o Curumim) apresentam pelo menos 30% do corpo docente de sujeitos com esse perfil. É um fenômeno curioso, se levarmos em consideração que as escolas públicas (Estaduais e Municipais) operam com pouco contingente de efetivos. Isso quer dizer que, na prática, a cada final de contrato do/a professor/a contratado/a no final de cada ano letivo, o professor pode ou não retornar para a escola em que estava lecionando, visto que o processo de escolha da escola para atuar está atrelado à classificação no processo seletivo simplificado de cada ano. No bairro São Benedito há várias histórias de crianças que fizeram seu percurso escolar aqui e depois se tornaram professores na escola que estudaram. Vamos caminhar pelo bairro também com os fios das memórias-lembranças (Bergson, 2006) do/as professor/as narradas nos mosaicos de conversações parando em seus lugares afetivos.

Vamos continuar caminhando e subir mais um pouco. Ali naquela construção abandonada já funcionou um hospital privado de tratamento psiquiátrico, o Hospital Aragão Villar, fundado por volta de 1963. Você sabia que Juiz de Fora já esteve inserida no popularmente chamado “corredor da loucura” e na “indústria da loucura”? Essas eram expressões usadas para designar a significativa quantidade de leitos psiquiátricos em Minas Gerais na década de 1960, sendo que a maioria deles se encontrava nos municípios de Belo Horizonte, Barbacena e Juiz de Fora (Duque, 2020). Se a década de 1960 foi marcada pela discussão e mudanças no tratamento asilar no contexto internacional, o contrário se deu no

[75] Trata-se de pseudônimos para o/as professor/as da pesquisa. Fizemos uma relação com os nomes derivados de Benedito e Benedita, devido ao nome dado ao bairro, substitutivo a sua outrora toponímia Arado. Benedito, do latim *Benedictus*, que significa bendito, abençoado (Obata, 1986). Trata-se também de posicionamento político em trazer os sobrenomes dos sujeitos da pesquisa junto aos pseudônimos. A dimensão do sobrenome preservado também é um movimento de fazer soar o quão os sujeitos da pesquisa trouxeram as vozes de seus ancestrais em suas narrativas durante os *Mosaicos de Conversações*. Recorriam costumeiramente à família como um aporte fundamental na constituição das escolhas em se tornarem professor/as, e como o vínculo afetivo com o bairro pesou na escolha do exercício de docência neste lugar.

Brasil, cuja rede hospitalar privada continuou a se expandir (Fonte, 2012 *apud* Duque, 2020). A indústria da loucura se expandiu no Brasil, e Juiz de Fora recebeu esses impactos dos aumentos significativos dos hospitais psiquiátricos. A ditadura cívico-militar de 1964 marcou uma divisão entre a assistência à saúde mental para os indigentes e a expansão do tratamento para o público em geral e seus dependentes. Neste período, a privatização da assistência se consolidou e os leitos foram contratados por hospitais e clínicas conveniadas com verba pública (Fonte, 2012 *apud* Duque, 2020).

A construção do Hospital Aragão, ou o que restou dela, fica no interstício entre os bairros São Bernardo, Santa Cândida e São Benedito, na rua Goiás, 392. Era conhecido não apenas pela grande construção, mas também pelos burburinhos dos tratos, ou a falta deles, que os pacientes recebiam, ao passo que vocês, professor/as cria/s daqui, conheciam as entranhas do antigo hospital a partir da referência de suas infâncias.

Figura 60 – Hospital desativado Aragão Villar

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

O mesmo lugar de aversões pode possibilitar construções de memórias interessantes que fazem com que certas experiências forjem em nós aquilo que vamos escolhendo ser na relação com o meio que vivemos em cada etapa da vida. A passagem do tempo externo do meio e o nosso tempo interno da experiência pode revelar o despertar para outros mundos possíveis, nos convidando a pensarmos a nossa existência de maneira mais

complexa. Quando olhamos o mundo, o mundo também nos olha. Escombros e árvores estão em relação, metaforizando a correlação entre deterioração e regeneração. Olhar aquilo que repulsamos e contemplamos é um convite a percebermos aquilo que nos constituiu historicamente, socialmente, politicamente, eticamente e moralmente.

> A superficialidade da construção padrão de hoje é reforçada por um senso enfraquecido de materialidade. Os materiais naturais – pedra, tijolo e madeira – deixam que nossa visão penetre em suas superfícies e permitem que nos convençamos da veracidade da matéria. Os materiais naturais expressam sua idade e história, além de nos contar suas origens e seu histórico de uso pelos humanos. Toda matéria existe em um continuum temporal; a pátina dos desgastes leva a experiência enriquecedora do tempo aos materiais de construção. Já os materiais industrializados atuais – chapas de vidro sem escala, metais esmaltados e plásticos sintéticos – tendem a apresentar suas superfícies inflexíveis aos nossos olhos sem transmitir sua essência material deliberada à perfeição atemporal e não incorporam a dimensão do tempo ou o processo inevitável e mentalmente importante do envelhecimento. Esse temor dos traços do desgaste e a da idade se relaciona com o nosso medo da morte (Pallasmaa, 2011, p. 31-32).

As formas como experienciamos os espaços são um contive para abrimos e/ou fecharmos o nosso ser e saber para o mundo. Se o início do povoamento do bairro São Benedito emerge das relações de exclusão, opressão e o rearranjo de excluídos para sobreviverem, a instituição psiquiátrica que se instalou nesta região cerca de 10 anos após o registro oficial do bairro, não apenas reforçou a marcação do imaginário do dito anormal, mas o tornou ainda mais simbólico por estar numa localização distante da região central da cidade.

Um hospital psiquiátrico fundado na década de 1960 numa região periférica de Juiz de Fora, além da materialidade imbuída da lógica do “circuito da loucura”, sinalizava de forma expressiva como a sociedade olhava para o outro enquanto o diferente que precisa ser colocado na norma. Parte-se daquilo que Marques (2001) chamou de princípio da exclusão, que entende o ser atípico na condição de desviante, incapaz e totalmente à margem do processo social, tais como os sujeitos com alguma psicopatologia, usuários de drogas, sujeitos que desobedeciam aos pais etc. Os efeitos desta forma de pensar o mundo se materializou nas instituições psiquiátricas, onde o sujeito considerado desviante precisaria ser consertado, e enquanto isso supostamente não acontecesse, as anormalidades precisariam ser confinadas, reservadas dos espaços onde existe uma espécie de contrato social que admite certos graus de diferenças que traçam limites entre os interesses pessoais, as políticas de convivência e o horror causado pela repulsa ao outro, evidenciada pela projeção dos escombros da barbárie que habitam a condição humana.

O centro urbano juiz-forano precisaria expressar, de um lado, o lugar da pura racionalidade e do progresso, de outro, confinar seus próprios temores para se sentir seguro através da apologia do normal (Marques, 2001), isto é, normal *versus* anormal, racional *versus* emocional, bom *versus* mal, certezas *versus* incertezas, sanidade *versus* loucura... Uma instituição que confinaria a parte que a própria maquinaria excludente produz, aquilo que se entenderia como restolhos. "A loucura é também um problema central do homem e não apenas seu dejeto ou sua doença" (Morin, 2007d, p. 60).

Olhar para os escombros do antigo hospital é um misto de uma temporalidade que envolve ao mesmo tempo sentir o horrível e o maravilhoso que pode nos constituir. O exercício de liberdade nos convida à complexidade do antagonismo humano, envolve pensar e nos pensar para além das dicotomias e como em nós habita uma complexidade que constitui o nosso próprio estofo humano. A vista dos escombros do antigo hospital nos mostra a ambiguidade em sua deterioração, cuja ação do tempo e as concepções sociais e políticas também estão em movimento. A deterioração da antiga instituição hospitalar mostra uma marca de certos movimentos de como pensamos as diferenças. A degradação de algumas concepções vai dando lugar ao surgimento de outras... e as árvores e os enormes verdes vão encobrindo a feiura das ruínas, apesar de ela ainda continuar lá. A ambiguidade da deterioração é um convite a diversos modos de aberturas ao mundo: à ambiguidade que nos constitui, à convivência com as diferenças, aos modos de desconfinamento, aos modos de desinstitucionalização, aos modos de compreensão, aos modos de liberdade. A deterioração demonstra um movimento que nos convida a pensarmos na nossa própria complexidade humana que se dá apesar, com e por causa da loucura humana (Morin, 2007d), cujos processos sociais, políticos, culturais e históricos se transforam em movimentos criativos para nos despertar para experiências individuais e coletivas em viver com as diferenças no mundo.

> A dialógica *sapiens*/*demens* foi criadora e também destruidora; o pensamento, a ciência, as artes foram irrigadas pelas forças profundas da afetividade, por sonhos, angústias, desejos, medos, esperanças. Nas criações humanas há sempre uma dupla pilotagem *sapiens/demens*. *Demens* inibiu, mas também favoreceu sapiens. Platão já havia observado que *Diké*, a lei sábia, é filha de *Übris*, o descomedimento (Morin, 2007d, p. 60).

Pensar a estrutura e a construção do conhecimento somente pela lógica de ver e racionalizar pela visão tem sido historicamente marcada pela cultura ocidental. A articulação dos outros sentidos para experimentarmos o mundo nos convida a pensar outras formas de existir e se lançar no mundo. Digamos com Pallasmaa (2011) que as audições nos permitem

sentir as vibrações, o cheiro nos remete a tantas memórias afetivas, o paladar como expectativa, e o tato como um modo sensorial que integra nossa experiência de mundo com a nossa individualidade é um convite a olharmos pela nossa pele, trata-se de uma cosmopercepção. “O meu corpo é um verdadeiro umbigo de meu mundo, não no sentido do ponto de vista da perspectiva central, mas como o próprio local de referência, memória, imaginação e integração” (Pallasmaa, 2011, p. 11). E como viemos dizendo sobre a noção de sujeito com Morin (2002a) no Capitulo 3: “Caminhos do referencial teórico”, o sujeito perpassa por um egocentrismo enquanto um ato de posicionar-se no centro de seu mundo, e reiteramos com Morin (2002a, p. 120) que o “‘Eu’ é um pronome que qualquer um pode dizer, mas ninguém pode dizê-lo em meu lugar”.

Um grupo de pessoas fazia visitas voluntárias para levar um pouco de solidariedade aos pacientes dali, muitas vezes abandonados pelas famílias. Dona Iansã Arícia,[76] agradável e sábia senhora, era uma das pessoas que fazia parte deste grupo de visitações semanais. Eu a conheci em uma reunião de pais na Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, na qual eu atuava em 2012. Na época, ela havia ido à escola como responsável de uma afilhada, já adolescente. Conversamos bastante, e ficamos amigos. Ela adorava contar histórias e sempre que nos encontrávamos ela tinha uma boa história para contar.

Certa vez, Dona Iansã Arícia me disse que seu sobrinho estava internado no Aragão. Ela dizia que gostava de ir visitá-lo. Levava bolo para ele e gostava de falar com outros internados também. Dizia que não podia levar bolos para todos, mas que histórias podia. Falava que gostava de contar histórias porque era uma forma de levar a vida que eles haviam dado uma pausa. Dona Iansã dizia que suas histórias se chamavam histórias de vida. Costumava ter uma lição no final dessas histórias, mas às vezes, não. Havia histórias engraçadas, tristes, estranhas, inventadas e reais. Entretanto, o que era interessante era que ela dava um jeito de sentir o momento da pessoa para colher em seu reservatório do tempo a história certa. Dizia ela que mesmo que alguns internados não respondessem a ela com palavras faladas, ainda assim ela contava histórias, porque acreditava que eles, de alguma forma, sentiam o que ela falava.

> Todo mundo tem histórias para contar menino, basta olhar a vida. Quando eu contava histórias lá no hospital para quem queria ouvir, isso também me

[76] Uma das deusas do mito da criação iorubá, Iansã é senhora dos ventos e das tempestades. Surge e ninguém deixa de perceber sua presença (Noguera, 2017). “Arícia”, pseudônimo para o sobrenome, derivado do latim aro, que significa arar, arado (Dicionário de Nomes Próprios, 2023).

> ajudava a eu não ficar perdida sabe!?... Sabe menino, boa parte da minha vida eu sempre fui sozinha e Deus, mas toda vez que eu contava histórias, era como que se as coisas ficassem mais bem guardadas no meu coração, porque a minha cabeça pode falhar a qualquer momento. Rezo a Deus todos os dias para ter lucidez, menino, todos os dias... e continuar contando histórias (Iansã Arícia).

Lembro-me de ter encontrado certa vez com Dona Iansã Arícia subindo o morro da rua São José, perto da Escola Cândido Motta, cheia de sacolas pesadas. Lá vinha ela... Parou para descansar na sombra e, é claro, me contou uma história. Naquele dia, pela primeira vez ela me contou uma história sobre suas idas ao hospital Aragão para ver seu sobrinho. Dizia que cansou de ver pessoas serem internadas lá sem terem coisa alguma na cabeça. Ela nunca me falou os motivos pelos quais seu sobrinho estava internado ali, mas dizia que o que tinha condições de fazer era levar para ele bolo, amor e histórias. Muitas vezes, quando falava dele, seus olhos marejavam. Dona Iansã ajuntava sempre boas palavras para falar dele. O amava como a um filho. Certa feita, me contou que em uma dessas visitas conheceu lá dentro um rapaz beirando os trinta anos que, segundo ele, estava lá recém-chegado, e que segundo ela não deveria estar ali. Ela não sabia explicar, só dizia que ele tinha uma cabeça boa. Ela contava histórias para ele e levava bolo também. Depois de um tempo, alguns meses depois, quando foi visitar seu sobrinho, ela viu o rapaz novamente. Foi levar um pedaço de bolo para ele, mas notou que ele não era mais o mesmo. Agora, segundo Dona Iansã Arícia, ele estava mesmo com a cabeça ruim. Seu olhar estava vago e suas frases desconexas. Não dava para saber se as falas eram verdadeiras ou inventadas, mas no fim das contas parecia tudo a mesma coisa. Naquele dia, o rapaz não quis comer o bolo, e recusou a história: “Às vezes acho que as histórias que contamos ajudam eles, mas às vezes não” (Iansã Arícia).

As coisas estavam mais estranhas do que de costume naquele final de ano em 2013, dizia Dona Iansã. Pouco tempo depois, em janeiro de 2014, ficara sabendo que os internados seriam transferidos. O hospital seria fechado. As condições do hospital eram críticas. Paredes mofadas, infiltrações para todo lado, e muito eco. O hospital estava vazio de coisas, de gente e de sorrisos, que vinham silenciosamente diminuindo, brotando ainda de quando em vez através de uma visita, de uma história. Ela não tinha mais notícias do rapaz e de muitos outros que seu grupo contava histórias nas visitações. Não havia dado tempo de seu sobrinho ser transferido. Falecera.

Em 2014, devido ao redirecionamento da proposta do modelo de tratamento para a saúde mental no país, somado às condições impróprias para a internação, o Hospital Aragão Villar foi desativado para a internação de pessoas com algum sofrimento mental, de acordo

com a Lei Federal 10.216, de 2001, que redirecionou o modelo assistencial de saúde mental do país. Quando ele fechou, ainda havia 88 pacientes. Na época, a Secretaria de Saúde de Juiz de Fora transferiu todos para outro hospital psiquiátrico, a Casa de Saúde Esperança, no Bairro Vila Ideal (HOSPITAL..., 2014). Outros tratamentos? Outras esperanças? Liberdade? Depois de alguns anos, encontrei Dona Iansã no ônibus, indo para o São Benedito. Eu indo para a escola e ela, cheia de sacolas e com seu sorriso e gentileza de costume. Havia um lugar ao seu lado e me sentei. Quando passamos em frente ao hospital, ela não titubeou:

> É menino, as coisas mudaram..., graças a Deus, né!? A inserção da pessoa em tratamento da saúde mental na sociedade melhorou muito, né!? As condições do Aragão eram tensas. Eu não conto mais histórias em hospital psiquiátrico com o grupo não. Agora a gente leva bolo, café e histórias para pessoas em situação de rua (Iansã Arícia).

Rimos mergulhados numa contradição criadora.

"Veja só o tamanho desta construção do Aragão! Enorme, né! Havia quem dizia, na época em que o hospital foi desativado, que ali seria uma escola" (Iansã Arícia). Pois é, Dona Iansã, mas o tempo passou e o mato cresceu. "Havia quem dizia depois que ali seria uma universidade" (Iansã Arícia).

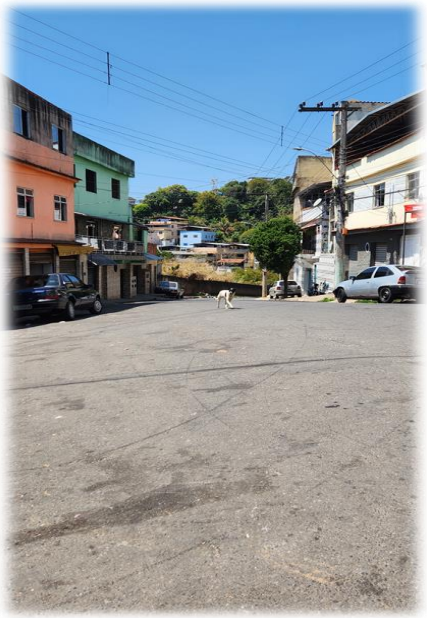
Todavia, o tempo passou e o mato cresceu. O mato cresceu, as árvores do pátio cresceram e hoje camuflam os escombros sem luz, sem água, sem portas, janelas e espaços insalubres, que têm servido de abrigo para as pessoas invisíveis da sociedade e para o Governo.

Pois é, Dona Iansã... Talvez o hospital em alguma medida ainda esteja funcionando, né!? "Pois é... mas eu é que num vou caçar entrar lá pra contar histórias..." (Iansã Arícia). Mergulhamos em nossa contradição criadora: um misto de risos consternados.

A liberdade exige solidariedades e amizades. Vamos continuar caminhando e virar à direita. Descansa um pouquinho aqui na sombra e toma uma água ali na padaria. Veja só, ali na frente começa a Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho. Essa escola foi fundada em 1956. Cândido Motta Filho (1897-1977) foi professor, advogado, membro da Academia Brasiliense de Letras, jornalista, ensaísta, político, dentre outros ofícios. Hoje essa escola é aqui, mas ela funcionava em outro lugar do bairro. Vendo você tomando água, me lembrei que onde está o prédio da escola hoje havia uma mina d'água, e a partir desse manancial, em 1974 foi inaugurada a Praça das Lavadeiras (PRAÇA..., 1974). Antes dessa inauguração, aqui era um lugar chamado pelos moradores de "Volta da Mina", um dos lugares do bairro onde a água brotava das pedras. Mesmo depois da inauguração, o nome Volta da Mina é mais

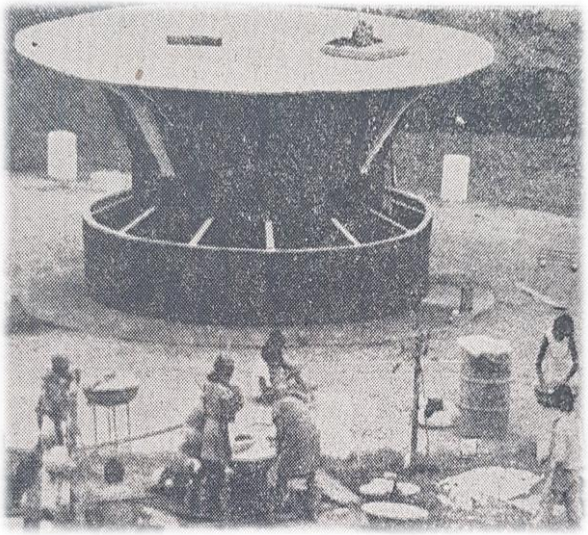
conhecido entre os moradores. Em Juiz de Fora mina d'água é também chamada de bica. Algum de vocês já buscou água na Volta da Mina?

Figura 61 – Ao fundo, a esquerda, o início do muro da Escola Estadual Prof. Cândido Motta Filho, 2023



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Figura 62 – Praça das Lavadeiras, bairro São Benedito/JF, 1974 – foto 1



Fonte: Praça... (1974, p. 1).

Figura 63 – Praça das Lavadeiras, bairro São Benedito/JF, 1974 – foto 2

Fonte: Maria do Resguardo (2021).

> Tinha a mina que depois virou Praça das Lavadeiras, onde hoje é o Cândido Motta, onde íamos buscar água, pois ainda não tínhamos água tratada no bairro. Quem não tivesse um poço em casa tinha que buscar ou na Praça das Lavadeiras ou em outra mina e poços que tinham em muitas ruas do bairro. Minha infância no bairro foi boa, até que minha mãe conseguiu um trabalho no Estado como servente. Aí a responsabilidade aumentou, pois tínhamos duas irmãs menores que ficavam comigo e meu irmão, éramos os mais velhos (Benta Marques).

Dizem que antigamente no Arado, dia de calor, de lavar a roupa e de encher a caixa d´água era dia de ir à bica. Olha ali a Dona Nanã Arícia, vamos lá falar com ela!? “Oi, Dona Nanã, o que a senhora está fazendo aqui no muro da escola olhando lá pro pé do morro a uma hora dessas?” Deve estar lembrando, pensei. Tinha um semblante sereno e uma capacidade incrível de conversar com o tempo.

> Oi, meu fio! Tô aqui pensando com a minha cabeça da época que eu lavava roupa aqui onde a gente tá pisando. Aqui era uma bica que ficava cheia de gente. Eu lavava roupa aqui mesmo. Minha vida era com bacia de roupa na cabeça. A gente ia lavar roupa e punha pra quarar. Tinha que lavar, passar e muitas vezes gomar pra entregar nas casas das famílias lá de baixo, pra conseguir um trocadinho. Lembro de ainda jovem ter visto pela primeira vez um africano. Sabia que de quando em quando aparecia um bocado de gente preta aqui no bairro falando de um jeito meio diferente? Dava para entender pouca coisa. Eles diziam que vieram da África. A gente não entendia bem por que aparecia gente da África aqui nas nossas bandas, no morro da gente. Tanto lugar para procurar e eles resolviam vir pra cá. Num sei mesmo [...] Mas se tem uma coisa que eu sei, é que aqui tinha uma coisa que até hoje a gente tem: todo mundo se ajuda. Antigamente aqui tinha essa e outras bicas aí pra cima afora. A água dava pra todo mundo. E a gente da gente precisa se

> ajudar pra sobreviver, né meu filho!? O que tinha antes e o que tem hoje aqui no bairro, meu filho, é que a gente daqui se ajuda (Nanã Arícia).
>
> A minha vó me contava que não podia passar na rua parte alta do Centro da cidade. Ela era lavadeira. Certo dia seu patrão ia viajar, então ela precisava entregar a roupa às pressas. A minha mãe e a minha tia estavam com ela neste dia. Disseram então uma para a outra: 'Vamos passar correndo aqui para ninguém nos perceber.' Mas elas foram vistas... Bateram nelas e jogaram as roupas no chão, sujando-as. E como fazer para entregar a roupa suja para o patrão que tinha que viajar? Minha vó foi mandada embora, sem direito a nada... minha vó sempre me contava essa história... (Benita Clarimundo).

A vida e o conhecimento nos convidam a recostarmos numa escola e numa bica para usufruir de seus frescores e de suas sonoridades e aprendizados que podem intercambiar o passado e o presente de um território Arado que também é São Benedito e vice-versa. São lugares convidativos a aprendizados e conversas que podem dar a ler a realidade e transbordar olhos d'água (Evaristo, 2016), tal como dona Nanã Arícia, que hoje comboia o curso de suas memórias pelo lado invisível do nascedouro que atualmente corre por baixo do chão da escola, emergindo memórias pelas salas de aulas e pelas ruas, que como água, sempre encontra seu curso. Nanã falecera pouco tempo depois. Suas memórias, talvez, sigam com a antiga Volta da Mina, por caminhos no subterrâneo da escola para encontrar saída em algum lugar. A água sempre encontra uma saída. Vida e conhecimento sempre encontram saídas.

> Aqueles moços e moças que ali estavam, certamente, nunca tinham visto uma barrela – aquela água com cinzas de madeira que se colocava na rouparia para branqueá-la. Agora é tudo na máquina, batido com sabão em pó e ponto final. Antigamente, lavar roupa era um longo processo artesanal. Primeiro se esfregava e batia-se bem; depois era colocar um pouco no molho da água de barrela, enxaguar mais e pôr no sol para quarar. Quando os panos secavam, entrava em ação o pesado ferro de engomar, que deslizava em cima do tecido com algumas gotas de água de cheiro. Vinco por vinco. Gola por gola Pronto. Tudo limpo. Tudo perfumado. Tudo branco. No fundo, ela achava que o que se queria mesmo era que tudo fosse mergulhado nessa água que branqueia: As roupas, as vidas, as pessoas... Todos mergulhados nessa água de barrela (Cruz, 2018, p. 15).

"Minha mãe tinha um salário pequeno e lavava roupa para fora para completar. Eu e meus irmãos buscávamos as roupas para ela, e estudávamos também. Mais tarde eu iria trabalhar no comércio e estudar à noite, fazendo Magistério" (Benta Marques).

Dona Nanã, nascida em 1937, que não tinha escolarização, é uma daquelas senhoras que quando a gente sai de perto dela, carregamo-la com a gente, como quem leva uma dessas latas de 18 litros vazia na bica e volta com ela cheia d'água para casa; como

quem leva o nosso vazio e volta cheio de alguma experiência depois do encontro com ela. Quando a primeira escola do bairro foi fundada, em 1956, Nanã já tinha 19 anos. Não sabia o porquê não estudava, só dizia que não havia escola no bairro, e que também não teria tempo para isso. Mais tarde, porém, Nanã iria trabalhar por um tempo na escola. Falaremos sobre isso mais adiante, por intermédio das memórias de uma de suas filhas. O que está em jogo aqui é que sua história de vida não está desarticulada da história da escolarização no Brasil, na qual se pode sentir no cotidiano as continuidades, tensões e descontinuidades dos caminhos da estrutura, acesso e democratização da escola pública.

> Diante de disputas ideológicas acirradas, desde os anos 1932, estavam em conflito interesses da Igreja Católica e de setores conservadores da sociedade, os quais almejavam a manutenção da política nacional de educação até então vigente; e interesses dos setores liberais, progressistas, bem como de setores de esquerda, os quais, aderindo aos ideais da Escola Nova, clamavam por uma escola pública que fosse destinada a todos (Bittar; Bittar, 2012 *apud* Rosa; Lopes; Carbello, 2015, p. 166).

Se em 1932 iniciavam-se discussões mais consistentes e organizadas coletivamente sobre uma escola para todos, com o Manifesto dos Pioneiros trazendo uma oferta de educação enquanto direito e não como privilégio de uma elite, as escolas que havia em Juiz de Fora, além de serem na região central da cidade, devido à concentração da elite na região central ou próxima dela, fazendo com que as principais instituições urbanas também estivessem igualmente ali localizadas, como a escola, por exemplo, tornaram-se, pois, um lugar central enquanto sedes e simbolismos de poder.

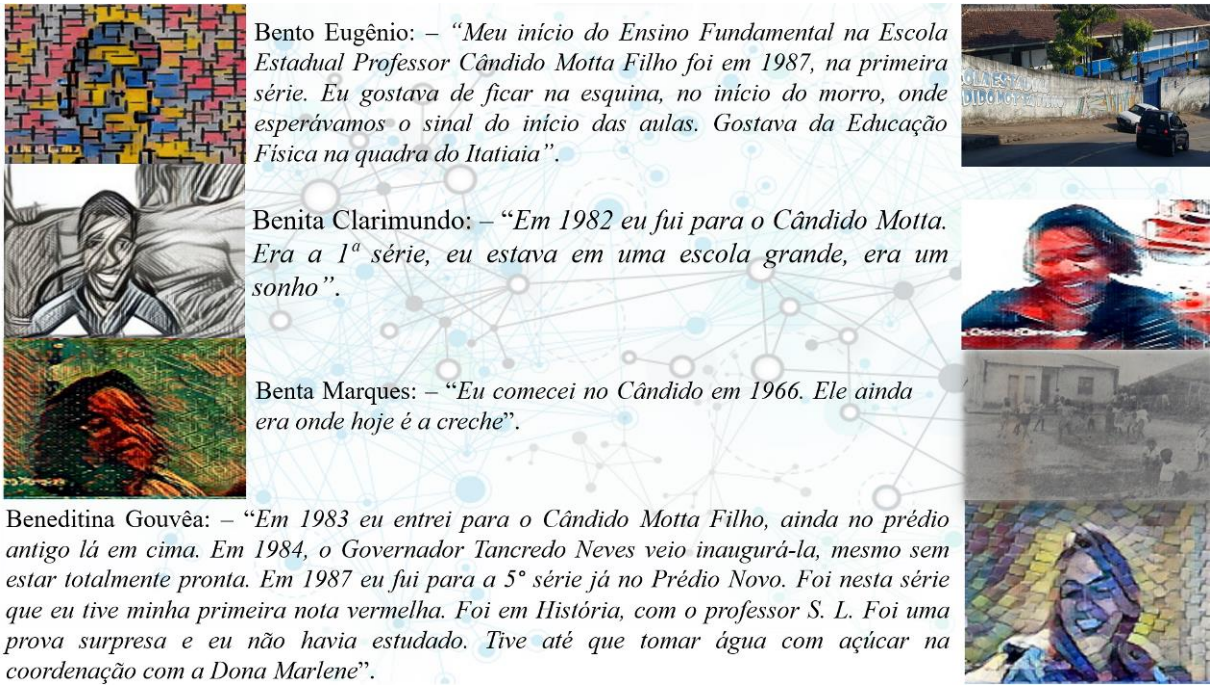
As escolas inauguradas no final do século XIX e início do século XX eram em sua grande parte vinculadas às tradições religiosas. E a escola pública, ainda que tenha contado com a Reforma do Ensino de Minas Gerais no governo de João Pinheiro, em 1906, para reerguer o ensino primário ter feito o agrupamento das escolas, instaurando os primeiros Grupos Escolares de Juiz de Fora em 1907, recebendo a denominação de Grupo José Rangel e o Grupo Delfim Moreira (Yazbeck, 2017), ainda passaria por um longo caminho de mudanças estruturais na legislação para um maior acesso ao ensino. Ambos os Grupos funcionavam no Palacete Santa Mafalda, localizado na Av. Rio Branco, em frente à Catedral Metropolitana, ofertado como presente ao imperador Pedro II, que recusou a oferta. Sugeriu que “o referido prédio fosse destinado a um abrigo de doentes ou a uma escola” (Yazbeck, 2017, p. 16).

O número de unidades de escolas públicas começou a ampliar na década 1940 em todas as modalidades de ensino, permitindo que as camadas populares tivessem acesso à

escolarização enquanto estratégia para alavancar o desenvolvimento do país (Rosa; Lopes; Carbello, 2015). Todavia, conforme falamos no item “6.3 São Benedito: entre conflitos, potências e solidariedades”, as ambiguidades entre o crescimento das escolas e o acesso se mostrava, dentre outras questões, pela falta de condições para permanência dos estudantes e por mantê-los fora das escolas da região central da cidade. Compreendemos que a instalação da escola nos bairros de periferia emerge da ambiguidade: ao mesmo tempo que o estudante teria acesso à escola no bairro, este também era um mecanismo para que ele não frequentasse a escola pública na região central da cidade. Estudaria, porém, além da precariedade do espaço, estaria mantido no bairro, limitando sua liberdade do corpo ao território onde habita, onde sua liberdade se expressaria pela contradição de estar limitada por um dos elementos capazes de possibilitá-la, isto é, a escola. Não ter acesso à escola seria ficar à margem do próprio direito. Ter acesso à escola seria estar incluído, mas neste caso vale a pena retomarmos a origem da palavra inclusão, do latim *Includere*. *In*: pra dentro; e *Claos*: guardar, cortar, interceptar. Incluir quer dizer impedir a passagem, conter em. Dois movimentos aparentemente contraditórios, isto é, deixar dentro e impedir que saia (In/exclusão..., 2017). A escola não era explicitamente proibida para as minorias, mas suas presenças eram vedadas através de mecanismos de exclusão, pelos quais o acesso à escola seria parte de uma relação de poder entre as camadas sociais e raciais da sociedade.

A caminhada com as políticas públicas educacionais continuou, bem como leis que apontavam no sentido de uma educação enquanto direito de todos, e com isso a ampliação do direito ao acesso à escolarização. Leis foram aprovadas, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 (Lei nº 4.024), a Lei nº 5.692, de 1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos, beneficiando a população com a ampliação das oportunidades educacionais (Rosa; Lopes; Carbello, 2015). E vocês, professor/as, que memórias vocês trazem da escola?

Figura 64 – Mosaico de conversações 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A escola é um lugar de encontros. A teia de relações entre os sujeitos de um bairro se articula sobretudo a partir de lugares comuns de vivência, e a escola tem essa potência. Lugar onde se passa boa parte do dia e da vida, lugar de construção de experiência. Apesar do bairro São Benedito ter uma grande extensão, vemos que os ciclos de amizades são variados e, caracteristicamente, um morador do início do bairro conhece quem mora no final do bairro ou alguém de sua família. Basta que se lance a inculcação: "Cê é fio de quem!?" ou que se partilhem memórias para que mundos compartilhados surjam.

Figura 65 – Mosaico de conversações 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Se a escola opera e legitima valores inerentes a diversos códigos de relação sociais, elas (3 escolas, 1 creche e 1 curumim) se tornam fundamentais na formação do sistema cultural do bairro São Benedito e na construção da liberdade do ser e saber articulados com os elementos da memória oral dos mais velhos, das marcas das memórias coletivas a partir dos lugares de afeto do bairro.

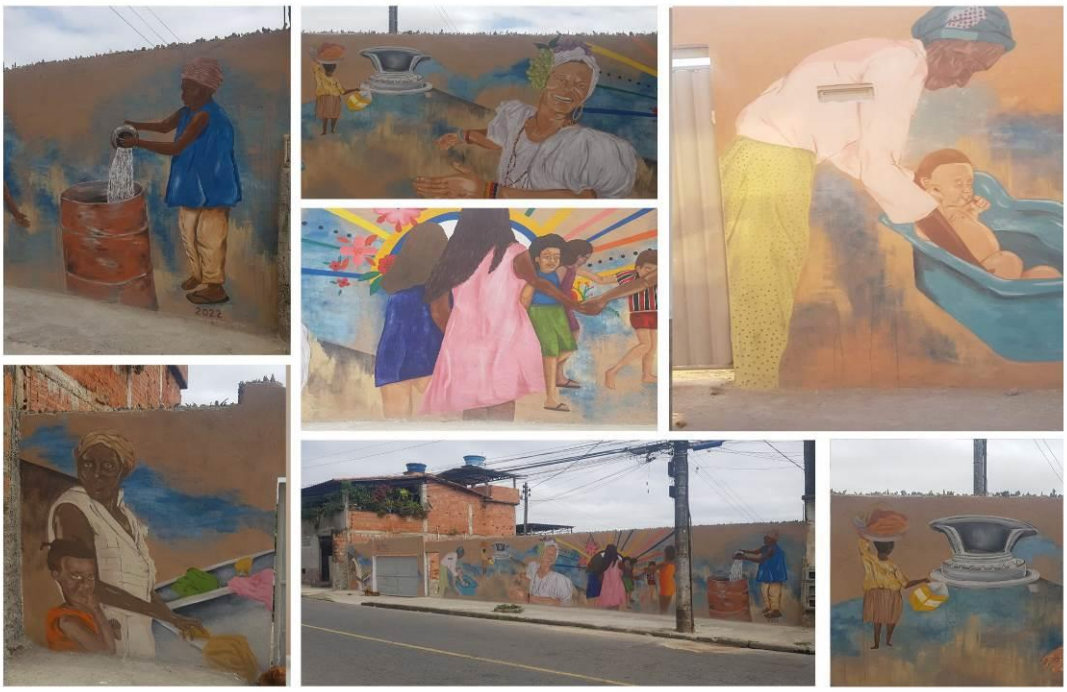
> As instituições sociais – como a escola – pressupõe uma historicidade compartilhada, e não podem ser entendidas se não se compreende o processo histórico por meio do qual foram gestadas. Em outra dimensão, a vida real das instituições educativas gera, igualmente, os mecanismos de controle social que as regulam (Escolano Benito, 2017, p. 42).

Em nossa mineiridade[77] movente, isto é, em nossa identidade em curso contínuo em estar sendo mineiro, digamos que uma das melhores formas de descansar depois de uma

[77] Conforme Reis (2007), compreendo o termo mineiridade como uma dentre tantas outras identidades que estão em transformação, identificações em curso. Ainda que se compreenda a mineiridade como um mito no que se refere a uma busca por uma identificação de um grupo social, um mito torna-se história e passa a fazer parte do imaginário de um povo. "A mineiridade é uma construção

caminhada no sol quente é arrumar uma boa sombra, beber água fresca e conversar com essa gente sorridente que transborda suas memórias pelos olhos que refletem nas águas de uma bica. Hoje a água da mina comboia seu curso por baixo do chão da escola Cândido Motta Filho, emergindo pelas memórias dos professores e ou outros servidores que a viu ou dela matou sua sede, que como um rio, que por cima vêmo-lo correr muitas vezes com mansuetude, mas que por baixo segue forte correnteza. Como um rio, com sua poesia e prosa, seguimos comboiando o nosso curso.

Figura 66 – Mural Matriarcas – Projeto Memória à Vista



Fonte: Arquivo Pessoal do autor (2023).

A liberdade exige encontros com as memórias daqueles que nos antecederam no mundo. Vamos seguir caminhando e conversando pela rua Araxá e subir à direita na rotatória na Av. Agilberto Costa. Aqui, na rua Araxá nº 159, vemos no muro da casa o Mural intitulado

---

imaginária, com base na história, elaborada por uma elite política que se apropriou de fatos históricos regionais e, portanto, de particularidades de uma região de Minas, tornando-a universal, reconhecida pelos brasileiros e mineiros, para preservar-se no exercício do poder, mantendo seus privilégios. Essa elite elaborou uma autoimagem com atributos originados do passado e reconstruídos para legitimar a diferença em relação aos outros políticos brasileiros. Para Bronislaw Bazko (1985, p. 310), o imaginário é operacionalizado pelo discurso, pelos ritos, símbolos, signos etc. Na análise da mineiridade com identidade torna-se crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, com que propósitos e resultados, como sugere Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 119)" (Reis, 2007, p. 90).

“Matriarcas”, que faz parte de uma das ações do projeto “Memória à Vista”[78], produzido pelo Coletivo Rumino. Conheci um dos integrantes deste coletivo artístico, que é morador do bairro Vila Alpina, coirmão do São Benedito. Ficamos nos conhecendo durante nossas pesquisas que corriam em paralelo pelas buscas por memórias do bairro. Foram as memórias dos sujeitos da pesquisa que nos proporcionaram um encontro. Além de casualmente termos dialogado com alguns moradores em comum para nossas pesquisas antes de nos conhecermos, também tivemos conversações entre nós sobre como os nossos caminhos de pesquisa se atravessam e intercambiam a Arte e a Educação, e diálogos fecundos enriqueceram cada uma das pesquisas pelas trocas de memórias, saberes e fotografias. Nesse mural podemos contemplar as imagens-memórias das lavadeiras, as brincadeiras de infâncias, as baianas da escola de samba do bairro e a parteira do bairro. Beneditas do São Benedito.

A memória oral daqueles que viram o bairro crescer nos convida a inventar outros modos de olhar a vida, a dar sentido a ela e a exercer o direito à liberdade para além de nossos quintais de morada. Será que a História é feita somente com aqueles acontecimentos que estão em um tempo longínquo de nós, cujos atores são aqueles heróis de renome que vemos nos livros? Do que seria feita a História? Será que ela tem cheiro? Cor? Chão? Textura? Será que podemos caminhar com ela? Voar com ela? Estar nela? Será que fazer parte da História é só pra gente chique e que de forma alguma comeria um torresmo de barriga, com mandioquinha e linguiça? Qual a importância da memória em nossas vidas? Será que a memória tem a ver com a História? Será que de fato poderíamos ser parte da História? Por que não levar os estudantes para uma aula passeio que contemple o mural nos muros de seu lugar de morada, e a partir desta experiência de saber olhar, possa ser construído o ensino de história e geografia sobre a cidade que considere a memória oral?

Nem só da história que se apoia em documentos oficiais vive o homem e a mulher no mundo. Os idosos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, as camadas da população excluídas da história ensinada na escola quando tomam a palavra pela memória oral a tornam instrumento precioso para construir uma crônica do cotidiano. Bosi (2003) diz que a história que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios. Se, por um lado, as instituições

[78] Em 2019, o Coletivo Rumino produziu o Projeto Memória à Vista, aprovado pela Lei Murilo Mendes. O Coletivo buscou, através de um movimento interdisciplinar, materializar histórias, lembranças e testemunhos dos moradores dos bairros Dom Bosco e São Benedito através de 3 produções: 2 documentários, 1 livro e 4 pinturas nos muros das casas dos referidos bairros, sendo 2 pinturas em cada bairro, a fim de produzir imagens enquanto memórias-lembranças compartilhadas pelos espaços dos bairros (Coletivo Rumino, 2022).

formais, como as escolas e as igrejas, promovem à sociedade determinados movimentos culturais, por outro lado, “a memória dos mais velhos e velhas pode ser muito bem um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado, um intermediário informal da cultura (Bosi, 2003, p. 15).

A História não se resume a um tempo longínquo cujos personagens são marcados pelas expressões dos grandes feitos. São encontros de octogenários e crianças cujo olhar de admiração se entrecruzam pela lembrança dos mais velhos de como era quando pequeno, com a projeção de como gostaria de ser pela criança. Uma possibilidade de mútua admiração, cuja origem da palavra advinda do latim significa *ad*: “a, para” + *mirare*: “olhar, espantar-se”.

Espantar-se não tem relação somente com o medo, mas é também surpresa e encanto, isto é, o próprio princípio da filosofia e do ato de se interessar e conhecer o mundo e a si mesmo. Existe um movimento interessante no bairro São Benedito de as crianças e idosos se admirarem. Um encontro entre os mais idosos e as crianças no bairro São Benedito é uma espécie de admiração mútua entre devires que emergem narrativas próprias de suas experiências, que tantas vezes perpassam pela escola enquanto lugar comum que possibilitou uma condição de liberdade que expande o autoconhecimento da consciência de ser e estar no mundo. “Ao contrário daquilo que se acredita, as crianças fazem funcionar espontaneamente suas aptidões sintéticas e suas aptidões analíticas; elas sentem espontaneamente as ligações e as solidariedades” (Morin, 2008c, p. 151). E ao contrário daquilo que se acredita sobre um idoso, sobretudo na civilização ocidental, isto é, que “desvalorizam as experiências do passado e os conhecimentos adquiridos pelos anciãos aparecem como uma ignorância do novo” (Morin, 2015a, p. 373), que muitas vezes leva ao ageismo[79], a sensação que temos no sistema cultural do São Benedito é que os idosos, na relação com os jovens e as crianças, materializam histórias que os fazem pertencer no espaço-tempo, cultura-conhecimento, conduzindo-os pelos labirintos que os formam quem vêm sendo, de onde vieram e para onde querem ir pelas narrativas de memórias afetivas que produzem múltiplas formas de liberdade com o corpo-alma.

Edgar Morin (2007b) diz que o nosso corpo não é o mesmo ao longo da vida. Se de pronto bem sabemos da verdade dessa sentença a partir da própria experiencia, o pensador transdisciplinar se refere também aos crescimentos, diminuições, envelhecimentos, mortes e nascimentos de diferentes tipos de células em diferentes ritmos no organismo, ensejando

---

[79] Segundo Serra (2012, p. 36), este termo foi utilizado pela primeira vez em 1969 por Robert Butler, que o definiu como uma forma de intolerância relacionada com a idade, como forte preconceito e discriminação contra pessoas idosas.

transformações múltiplas, e evocando aquilo que o pensador da complexidade chamou de paradoxos da idade (Morin, 2007b, p. 85).

> Cada idade tem as suas verdades, suas experiências, segredos. Mas nossa concepção simplista da identidade mascara que essa diferenciação pode traduzir por extraordinárias modificações da personalidade. [...] Contudo, através da multiplicidade sucessiva das idades, cada um, sem perceber, carrega, presente em todas as idades, todas as idades. A infância e a adolescência não desaparecem na idade adulta, mas são recessivas; a infância reaparece nos jogos; a adolescência, nos amores e nas amizades; também o velho guarda as idades anteriores e pode facilmente voltar à adolescência e a infância. Talvez o bebê já tenha sido velho.

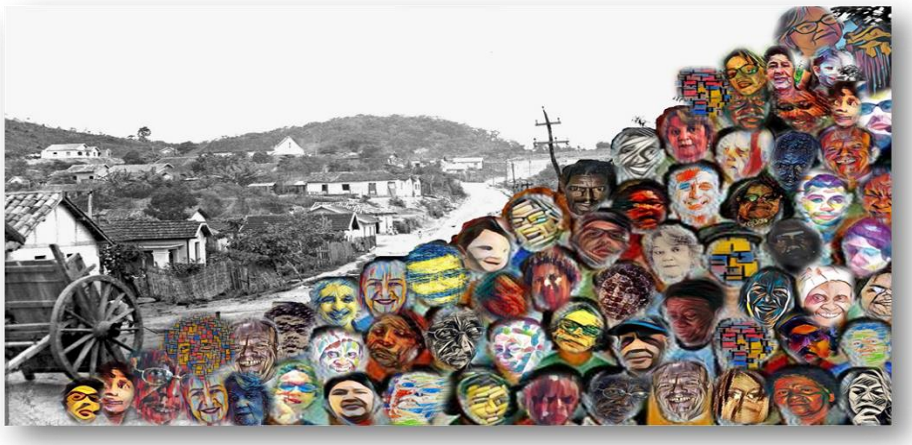
"Quando as vozes das testemunhas se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos de nossa história mais recente: quem nos conduzirá em suas bifurcações e atalhos? Fica-nos a história oficial [...]" (Bosi, 2003, p. 70). Quando falamos de uma história, estamos evocando um tempo, um espaço em que as pessoas, além de serem os atores que dão vida a este tempo e espaço, são também imagens de nós, que nos provocam a ver o que o ponto cego de nosso espírito não percebe pela fragmentação do ser e do saber, aquilo que Edgar Morin sabiamente chamou de cegueira paradigmática (Morin, 2007d).

Quem anda pelo São Benedito sabe por intuição que os mais idosos, sobretudo, narram que "tudo só era mato e barranco quando lá chegaram no bairro". São histórias que se encontram e repousam nas tardezinhas à beira do passeio de suas casas, à sombra de árvores generosas que refrescam as crianças que correm na rua cheias de energia depois que saem da escola.

A oralidade dos moradores do bairro São Benedito nos convida a inventar outros modos de olhar a vida, de dar sentido a ela e de exercer um direito à liberdade para além de nosso quintal, reivindicando um lugar na cidade como um direito e parte constitutiva da história. As múltiplas camadas da população são contadoras, fazedoras e reinventoras de histórias, mesmo que certas histórias por aí tentem nos convencer do contrário, procurando homenagear ruas, praças e monumentos com nomes de supostos heróis de uma história privilegiada e colonial, gerando, ao mesmo tempo, apagamentos de outros sujeitos que constituem a história pelo não visto, pelo não contado, pelo não reconhecido, pela ausência de sobrenome, pela paradoxal ausência criadora. Onde estão aqueles e aquelas que abriram as estradas, subiram as casas, lavaram roupas para suas patroas das famílias tradicionais, atravessando a cidade com uma trouxa de roupa na cabeça, e levaram latas de água na cabeça?

> Quem construiu a Tebas, a cidade das sete portas?
> Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?
> E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?
> Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?
> No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros? (Brecht, 2000, p. 166).

Figura 67 – Artífices do Arado-São Benedito



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)[80]

A liberdade exige partilhar múltiplas marcas culturais em lugares públicos para se preservar memórias e saberes. Vamos virar à direita. "Já brincamos muito nessa rua"! (Beneditina Gouvêa; Benta Marques). Aqui é a Av. Agilberto Costa. Nesta extensa avenida fica a Igreja Católica do bairro. Dizem os mais antigos do bairro que o Cônego Isnard da Gama (1916-1993) foi quem se engajou para fazer crescer a obra desta igreja, pois, antes, aqueles e aquelas que queriam exercer uma relação com o sagrado mediado por um templo tinham que se deslocar até a região do Botanágua, hoje conhecido como bairro Costa Carvalho, lá embaixo, no pé do bairro São Benedito. Nos parece que a Igreja teve uma influência significativa no bairro. Como ela afeta vocês?

> Eu estudei no Cândido Motta Filho Fiquei até a 4ª série. As 4ªs e 8ªs séries tinham formatura com missa na Igreja Católica São Benedito (Benita Clarimundo).
>
> O crescimento da Igreja teve uma participação muito grande na vida dos moradores. Ajudou muito a comunidade. Além disso, era também a

[80] Uma releitura da Obra *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral (1886-1973), tendo como imagem de fundo, a fotografia da antigo "Arado" em 1956, catalogado no acervo Maria do Resguardo (2021). *Artífices*, trata-se dos sujeitos que são cria e que criam o bairro Arado-São Benedito e São Benedito-Arado, no movimento recursivo e hologramático (Morin, 2003a).

> possibilidade de lazer. Tinha a festa de São Benedito, a coroação de Nossa Senhora no mês de maio... Não esqueço que a construção da igreja foi com a ajuda do Sr. Pedro, pai da Dona Aparecida. Havia uma banda de música que não me esqueço (Benta Marques).
>
> Eu também tive formatura na igreja. Hoje eu fico pensando: ‘e quem não era católico'? Como fazia? O princípio da escola laica foi muito importante (Beneditina Gouvêa).

O próprio padre Isnard, como era conhecido, narra em seu livro *Ensaio de arte sacra e cristã*, que a Capelinha foi inaugurada em 2 de dezembro 1939. Não ao acaso, a igreja católica do bairro São Benedito fica na Av. Agilberto Costa, que era um Coronel proprietário do terreno e fazenda de café no lugar ainda conhecido como Arado. Agilberto Costa residia na esquina da rua Vitorino Braga com a rua São José (Gama, 1979), na época, a entrada mais acessível ao bairro. O então Coronel Agilberto doou para a construção da igreja, “dois lotes de terra medindo de vinte metros de frente por trinta metros de fundo, sendo que a frente dos lotes ficava para onde futuramente devia ser a rua principal do Bairro” (Gama, 1979, p. 143).

> Eu frequentava muito o espaço da igreja católica. Além de assistir à missa aos domingos, também participava de vários eventos como coroação de Nossa Senhora, catequese, grupo de teatro, grupo de adolescentes, procissões na Semana Santa e até cheguei a ser voluntária num curso de informática que a igreja oferecia para adolescentes carentes (Beneditina Gouvêa).
>
> No comecinho do bairro a Igreja foi importante na vida dos moradores daqui. Minha avó sempre fala daqui como Arado, e como aqui cresceu (Benita Clarimundo).
>
> Eu sou cria do bairro (Bento Eugênio; Benta Marques; Benita Clarimundo; Beneditina Gouvêa).

A igreja exercia um papel forte na vida dos moradores não somente no campo do sagrado, mas na vida social e como um lugar de encontros, seja entre os sujeitos, seja entre a própria história de crescimento do bairro que se forjou em torno da própria expansão da igreja, com a participação da comunidade enquanto uma experiência possível carregada da lógica de que era necessário uma assistência religiosa para lidar com aquilo que o Padre Isnard chamou, no ainda Arado, de crendices de toda espécie (Gama, 1979), o que nos faz lembrar Campbell (1991), ao dizer que mito é a religião dos outros.

Figura 68 – Igreja Católica São Benedito, 2023

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Dificilmente um morador do bairro São Benedito não sabe que este local também é conhecido como Arado, sejam os mais idosos ou os mais moços. Se a liberdade é a própria manifestação do ser sendo no mundo, um bairro também está em movimento, seja pela sua composição de moradores, seja pela própria configuração territorial que se modifica com o tempo. Digamos com Santos (2006) que o espaço é como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, e o espaço geográfico é um misto da condição das relações sociais e materialidades. Os sinais que um bairro oferece mostram como ele vem se tornando aquilo que é. Um misto de liquidez e perenidade, de incertezas e certezas, de impermanência e permanência. Seus objetos espalhados pelas ruas, panfletos, anúncios, arquitetura, gente, memórias, os modos de dizer, sentir e contar a vida numa relação entre o passado e o presente tornam os nomes Arado e São Benedito unos e múltiplos, com os quais vemos moradores se identificarem e se diferenciarem. Uma espécie de possibilidade da manifestação de si no mundo com um anúncio de sua presença significada pelo seu nome próprio na tecitura com o nome e a história do bairro, que são moventes. Trata-se de memórias individuais e coletivas que formam o espaço movente de um território, produzindo um efeito de unicidade e multiplicidade entre si e o lugar de morada.

Quando o/as professor/as dizem sobre si, marcam em suas narrativas: “eu sou cria daqui” (Bento Eugênio; Benta Marques; Benita Clarimundo; Beneditina Gouvêa). Pelo anúncio “sou cria daqui”, há uma espécie de tesouro a ser mostrado. Como Gaia, que gera seus filhos e filhas da terra benedicta, professor/as que se nutrem pela linguagem do *humus*

que o gerou, se inscrevendo como sujeitos livres que se abrem ao mundo com as raízes se alimentando de um território, construindo modos de liberdade que relacionam a autonomia e a dependência, tornando-se professor/as pelo simbólico do lugar daqueles e daquelas de outras regiões que se estranham com a tal possiblidade de pertencimento. O “sou cria daqui” é também o “sou cria de liberdade”.

> É... aqui cresceu muito. Não tinha casas naquela parte de lá... O São Benedito foi distribuindo famílias para outros bairros, como o Santa Cândida, ABC, Parque Guajajara e Bom Sucesso. Cresceu muito rápido e de Arado tornou-se São Benedito, e foi se dividindo... Antes era tudo aqui, era tudo São Benedito. (Benta Marques).

Existem muitas histórias dos moradores antigos em torno do nome do bairro. Alguns dizem que foi por causa de uma pedreira com este nome. Outros dizem que foi por conta de pessoas escravizadas que fugiram da fazenda do Poço D’Antas, que prosperaram e deram origem às primeiras moradias do lugar como um quilombo no, então, Arado. Outros dizem que foi por causa de São Benedito (1526-1589), o santo católico negro que, nascido na região da Sicília, Itália, descendente de família de africanos escravizados na Etiópia, foi prometido por quem escravizou sua família, que Benedito, o filho mais velho, seria livre, e que decidiu fazer de sua liberdade uma vida de desapego às coisas materiais e viver como um frade franciscano. Outros, tal como a Dona Nanã, dizem que é porque São Benedito é o protetor dos negros, e a maioria no bairro é negra, tal como notamos em nossa caminhada, informação confirmada pelo último censo do IBGE de 2010. O movimento da oralidade das gentes se entrelaça com as minúcias da história da cidade sobre a origem do nome do bairro. Não “a” origem, mas, podemos dizer, “as” origens que foram compondo o nome do bairro, e em decorrência desta composição, a formação daquilo que ele vem sendo enquanto identidade e a diferença de um território. Lembra da conversa com a Dona Nanã, que dizia que não sabia de onde surgiam tantos africanos? Pois é, o nome do bairro também perpassa em certa medida pela inculcação dela...

É que por essas bandas da Zona da Mata Mineira, lá por volta de 1850, havia um povoado chamado Vila do Santo Antônio do Paraibuna, que foi elevado à categoria de cidade, passando a ser conhecida como cidade de Juiz de Fora. O povoamento em Juiz de Fora se constituiu como um processo no qual a multiplicidade dos sujeitos e os vários grupos de imigrantes, como os negros, sírios, libaneses, portugueses, alemães, italianos, somados ao povo originário que aqui já habitava, foram amalgamando a história de industrialização, lutas, resistências e solidariedades, constituindo a história de povoamento desta cidade. Alguns

dizem que Juiz de Fora era uma espécie de mostra dos ventos sociais e políticos do colonialismo no Brasil no período do Império, e da colonialidade que se arrastou e se arrasta.

Dizem por aí, a boca miúda, que quem quer fazer prevalecer uma história única (Adichie, 2019) sobre a cidade, perpetua a negação das diferenças (Marques, 2012) dos povos originários e do povos negros que estão na base da formação da cidade de Juiz de Fora e, consequentemente, a ênfase ao espalhamento apenas da contribuição dos povos alemães, italianos, portugueses e sírio-libaneses, ou, quando aparecem, alguns povos são velados e/ou negados nos discursos manifestados através dos currículos escolares, por exemplo, ou, ainda, o discurso vem dotado de uma marcação das diferenças (Marques, 2012), dotado de rotulações e preconceitos. Sabia que tem gente que diz que nem existiram povos originários por aqui? Dizem que isso é lenda... E tem gente que acha que a existência de escravizados é invenção de quem quer manchar a história da Manchester Mineira, porque jura de pé junto que a cidade, em seu crescimento no século XIX, era mais europeia do que colonial? Pois é... Tem muita gente estudiosa e vivida por essas bandas que desconfia dessas histórias. Mal sabe o povo que no século XIX, Juiz de Fora abrigava a maior população escravizada de Minas Gerais, chegando o número de pessoas escravizadas a ser maior do que de pessoas livres (Barreto; Barcellos, 2019).

Os antigos moradores da cidade, principalmente quem é cria dos morros pobres, costumam dizer que o rio principal da cidade, chamado Paraibuna, dava peixe e também servia de divisória simbólica de classe social. Corre o boato de que quem morava e frequentava o lado esquerdo e a parte baixa da margem do rio, conhecida até meados do século XX como Botanágua, hoje Av. Sete de Setembro e bairro Costa Carvalho, era o povo sem sobrenome, com a liberdade permanentemente sob suspeita, os pobres e principalmente o grupo de negros. Juiz de Fora era dividida em dois mundos (Nava, 1973). Quem habitava a parte alta e direita da cidade fazia parte das famílias tradicionais, conhecidas a partir principalmente do lugar de seus sobrenomes. Tratava-se de um centro da cidade marcado pelo lugar do outro. Quando o lugar do outro se tornou insustentável pela possibilidade de os grupos sociais menos favorecidos frequentarem o mesmo espaço das famílias tradicionais no centro urbano através da conquista paulatina da liberdade, os lugares mais plausíveis para moradia e trabalho para os negros, por exemplo, passou a ser os morros à esquerda do rio Paraibuna, cujos donos eram fazendeiros de lavoura de café, onde também havia água em abundância. Uma alforria mascarada, bem sabemos, porém uma das poucas condições de liberdade possível para o início do século XX em uma cidade colonial que queria esconder seu colonialismo e sua colonialidade.

O povoamento dos morros à esquerda do rio foi aumentando. A Igreja Católica e o Estado tinham força e poder bem equivalentes desde o período Colonial, que foram se estendendo, mesmo que de outros modos, por grande parte do período da República. Desta forma, a alteração do nome Arado para Vila São Benedito, e mais tarde São Benedito, em 1949, tem uma relação bem estreita com a influência da Igreja Católica que, além de uma matriz no centro urbano, inaugurava sedes em cada bairro, tal como vemos em outros arrebaldes em Juiz de Fora com nomes de Santo. O bairro Bonfim de hoje já foi conhecido como Pito Aceso; o bairro Bom Pastor já foi conhecido como Lamaçal; o bairro Dom Bosco de hoje já foi conhecido como Serrinha; Santa Rita já foi Vila do Sr. Neném; São Pedro era Colônia de Cima; Santo Antônio já foi Morro da Boiada; São Dimas já foi conhecido como Várzea do Euclides; Nossa Senhora Aparecida era Meggiolário; Santa Luzia já foi Cachoeirinha; Santa Terezinha era Tapera, e por aí vai.

Não posso afirmar que um bairro existe tão somente a partir de seu registro oficial. Em última análise, um bairro começa a se constituir pelo crescimento de seu povoado, que vai se tornando pouco a pouco uma comunidade na relação mais complexa com o espaço e o tempo, usufruindo da relação dos direitos à cidade, os deveres do Estado e a liberdade dos sujeitos que vão se constituindo na relação com o meio. Ora, neste sentido, dar um nome a um bairro, uma rua, um monumento ou uma praça, muitas vezes possuiu uma intencionalidade de poder nas relações sociais, na medida em que podem operar para conservar valores de uma classe e/ou sistema político social como forma de não apenas marcar tais ideias no presente, mas sobretudo para o futuro enquanto transmitida pelos discursos intencionais. É sobretudo uma forma de projetar valores que, ao serem marcados em um espaço de grande circulação, tornar-se-ão cultura presente a partir das diversas formas discursivas.

As relações de poder operam na memória social com discursos, e a materialidade destes discursos opera nas construções das identidades e diferenças, que com o tempo geram alguns esquecimentos do que era aquele lugar e o que ali se produzia, seus afetos, suas lutas materiais e imateriais, sua relação com o sagrado e as memórias múltiplas, reinventando o presente, operando e gerando lacunas existenciais no fulcro da ancestralidade e nas memórias que vêm formando aquilo que viemos sendo. Que bom que a memória dos moradores mais antigos, cria/s desse bairro, não deixam que os moços e moças e as crianças esqueçam que aqui já foi denominado de Arado. Sabem eles que esse lugar foi inspirado na toponímia[81]

[81] Conforme Pimentel (2016), à medida que se resgata as intenções do homem no ato da nomeação do ambiente ao qual pertence, o estudo toponímico se reveste de grande importância ao propor uma volta ao passado, visando ao preenchimento do possível esvaziamento semântico que se configurou

Arado devido ao exercício da aração da terra através da antiga técnica de preparo do solo através do arado de duas avencas de tração animal. Todavia, carregam eles em seu íntimo os olhares e a oralidade que transmitem a força cultural da identidade e diferença que mantém viva a memória dos esforços daqueles e daquelas que fizeram daqui um lugar de vivência, de produção material, intelectual, cultural, e o cultivo da terra, conquistando e ampliando a liberdade através de resistências e solidariedades. O que nos identifica também nos diferencia.

Figura 69 – Praça Maria Ilydia, bairro São Benedito, 2021

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

A liberdade exige ser livre pela via do exercício docente. Vamos subir mais um pouco a Av. Agilberto Costa. Essa é a pracinha do bairro, nomeada de Maria Ilydia. Antes da praça, aqui havia um campo de futebol, até por volta de 1965. Além do cinema ao ar livre, essa praça já promoveu projetos de atividades físicas, festas e ali também já funcionou o Programa de Atendimento e Promoção do Pré-Escolar (PAPPE)[82], inaugurado em 1976, ali do ladinho onde é a sede da Sociedade Pró-Melhoramentos do Bairro, onde, na época, a educação pré-escolar era considerada um programa extraescolar. No muro desta sede da associação dos moradores está localizado o outro Mural do Coletivo Rumino, no qual vemos algumas das festividades pintadas a partir das memórias da comunidade, tais como o "Bloco Vai Quem Quer", o carnaval da "Mulinha do Caoi", com a tradicional marchinha cantada pelos moradores: "a mulinha do caoi, esse ano vira boi", a famosa sombrinha que havia no parque, os bailes da "Quadra São Paulo", o grupo de dança "Serpente Dourada" e o "Arado folia" (Coletivo Rumino, 2022). Uma pracinha carrega um caos e um cosmos memorial.

---

em decorrência da passagem do tempo. A toponímia se desdobra em vários tipos. Se, por um lado, ela pode situar a história do presente de um povo, ela também pode afetar a forma como queremos que determinada história de um lugar seja contada e qual cultura seja perpetuada, sendo, pois, o topônimo um instrumento de projeção temporal.

[82] "Portaria 004/78. Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. A educação pré-escolar nesta época era considerada um programa extra-escolar" (Alves, 2008, p. 72).

Figura 70 – Mural Festividades – Projeto Memória à Vista

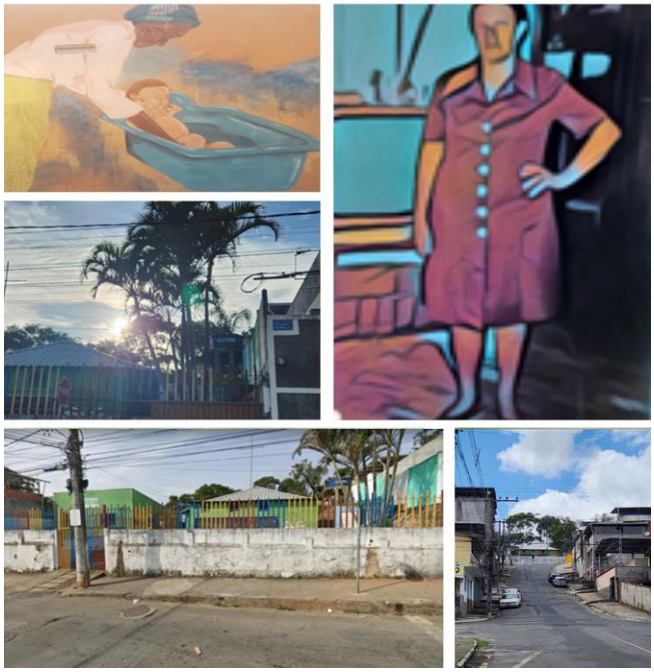
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

> Eu gostava de ir passear na pracinha com minhas irmãs menores e as colegas (Benta Marques).
>
> Esse espaço marcou a minha adolescência. Tinha alguns bancos que usávamos para namorar. Lembro também que aqui tinha o Cinema na Praça, onde assistimos o filme Jurassic Park num telão (Beneditina Gouvêa).
>
> A sombrinha que tinha no Parque era famosa. Aquilo ia muito alto! E ainda as quadrilhas do Seu Balbino no bairro durante as festas juninas. Ele ficava bravo com quem dançava errado (Benta Marques).

Veja que ali perto da praça tem um galpão. Aqui era a quadra do Castelo de Ouro, que atualmente encontra-se desativada. O bairro tinha muito mato e trilho, mas tinha samba e muitos lazeres.

> Na quadra da Escola de Samba Castelo de Ouro eram os ensaios para o carnaval. Os ensaios começavam depois do ano novo, pois eram os moradores que saíam no carnaval, desfiles na Av. Rio Branco. A escola era muito respeitada, mesmo sendo de um bairro com grandes dificuldades, ainda assim ficava entre as melhores, pois os sambas-enredos eram muito marcantes (Benta Marques).

Figura 71 – Dona Maria Braga/Creche Comunitáriaa Maria Braga, 2023



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Está vendo ali em acima, no final da Av. Agilberto Costa? Ali é a Creche Comunitária Maria Braga. Ela foi inaugurada em 1985, e tem esse nome em homenagem póstuma à parteira do bairro, que faleceu em 1981. Muitas mães trouxeram seus filhos e filhas à luz do mundo através das mãos da Dona Maria Braga. Em entrevista ao Coletivo Rumino, em 2021, Dona Neném, de 84 anos de idade e 60 anos de São Benedito, relembrou uma das memórias que tem da parteira do São Benedito:

> [...] E eu esperando a Zélia, passando mal. Aí ela veio tão esperta que ela não queria amolar ninguém, que ela nasceu sozinha e Deus. Sozinha por Deus, meu filho. O pai dela tava trabalhando no Mascarenhas e eu tinha combinado com a parteira. Do jeito que a Zélia nasceu... Se você falar com sua família, cê vai saber quem é a dona Maria Braga. Dona Maria Braga, o marido dela tinha morrido e tava velando em casa, sabe? Aí eu comecei a passar mal e não tinha ninguém pra chamar. Meu irmão tava dormindo lá – que ele trabalhava com tanque de leite –, aí ele levantou e perguntou:
> – Onde que eu vô chamar, Neném?
> Eu falei:
> – Chama lá, que o marido dela tinha morrido.
> Aí, como é que ia fazer? Não tinha médico, não tinha nada... Aí ele veio pra cá falando:
> – Neném, o marido dela morreu.
> Eu falei:
> – É, eu tô sabendo. E agora?
> Aí ele falou:
> – Me falaram lá onde tá fazendo o velório que tinha uma parteira no Buracão.

> Ele não sabia, porque ele não conhecia ninguém – ele morava em Três Rios. Daí, quando viu, a dona chegou lá, com a bolsinha dela. O marido dela tava morto. Ela discutiu lá com o pessoal do velório e falou:
> – Não, esse já foi. O outro ainda tá pra vir.
> Aí o genro dela falou:
> – Vai, dona Maria. Vai lá sim.
> Quando ela chegou, já tinha nascido, mas ficou preso sem saber como é que eu ia fazer. Nasceu e ficou lá. Aí a dona Maria chegou, tadinha – que Deus tenha ela em descanso eterno –, veio, cortou o umbigo, arrumou, cuidou, e foi lá velar o marido dela. Ela (Zélia) nasceu no dia que o marido dela morreu (Soares, 2022, p. 10).

"Esse foi o nascimento da irmã da minha tia Zélia, que é casada com meu tio. Tanto a minha tia Elza quando a Zélia foram professoras na educação infantil aqui no bairro. Fiquei muito emocionada em saber desta história", disse Beneditina Gouvêa ao ler sobre o parto da professora Zélia. As irmãs Zélia e Elza atuaram como professoras de crianças pequenas desde a instituição do ainda PAPPE, perpassando pelas alterações legislativas para escola municipal de educação infantil (EMEI) e, posteriormente, para escola municipal, além da própria itinerância dos endereços, até se aposentarem.

Se dar nome às ruas, monumentos, praças e instituições públicas diversas pode mostrar o projeto de educação que uma cidade quer contar sobre si, contando uma história única colonial, homenagear a Creche Municipal com o nome de Maria Braga é um gesto de resistência à unicidade histórica privilegiada. No final da rua que homenageou um Coronel administrador da fazenda que ainda mantinha ideais de colonialidade está localizada a creche pública com nome de Maria Braga, um gesto e um simbolismo decolonial, ainda que possamos refletir as entranhas curriculares e as lógicas pedagógicas que porventura possam trazer uma retórica de princípios homogeneizadores de valores e cultura. Assim como outras ruas do bairro recebem o nome de moradores antigos que faziam ações interessantes na comunidade, tal como, por exemplo, o sr. José Fontoura, que fazia parte da associação de moradores do bairro, ajudava na construção de partes da estrutura da Escola Professor Irineu Guimarães, e gostava de ir nesta escola contar histórias para a crianças; e o sr. José Zacarias dos Santos, que morou na rua que hoje recebe seu nome, por ter coordenado a rede da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) que havia no bairro.

Antes de aqui ser a Creche Maria Braga, neste mesmo espaço funcionava o prédio da Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho, aquela mesma que, lá embaixo, Dona Nanã estava recostada. Em 1985, o PAPPE passou a funcionar nesse espaço também, que, a partir de avanços nas políticas públicas educacionais, porém ainda numa lógica assistencialista, passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil São Benedito

(EMEI). O início da década de 1980 era um período em que o país dava sinais em direção à redemocratização política, e a administração municipal de Juiz de Fora incentivava a organização de movimentos comunitários, mutirões e ações de voluntários para solucionar as questões mais urgentes da população, surgindo neste contexto as creches públicas, cuja demanda por aumento tanto das creches, como das pré-escolas como resultado do processo de urbanização, do aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e da crescente desigualdade social (Zanetti, 2011).

> Em 1982, foram criadas doze Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) utilizando-se, para isso, os recursos do Programa Cidade de Porte Médio –CNDU/BIRD/COM inserido no PROPRE - Programa de Educação do Pré-Escolar. O PROPRE, por sua vez, era formado por dois sub-programas: o Programa do Ensino Pré-Escolar – PROENPE e o PAPPE - Programa de Atendimento e Promoção do Pré-Escolar. O primeiro envolvia ações de atendimento integral da criança (educação, assistência social, saúde, nutrição), aspectos considerados importantes para que a mesma obtivesse sucesso nos anos seguintes de escolarização. A meta era ampliar o pré-escolar através da construção e aquisição de equipamentos para as unidades localizadas nas áreas periféricas da cidade. O segundo programa destinava-se à manutenção das unidades existentes antes do surgimento das EMEIs (Alves, 2008 *apud* Zanetti, 2011, p. 4).

"Para reforma e construção de escolas durante o governo de Tarcísio Delgado, por exemplo, foram realizadas parcerias entre o poder público, entidades privadas (empresas e comércios) e a população, através das Sociedades Pró-Melhoramento dos Bairros" (Silva, 2019, p. 40-41). Quem foi estudante ou professor/a no ainda PAPPE no bairro São Benedito se lembrará que este estabelecimento de ensino funcionava na sede de Pró-Melhoramento do Bairro, onde hoje acolhe a Associação dos Moradores do Bairro São Benedito, ao lado da Praça Maria Ilydia, na Av. Agilberto Costa, esquina com a rua Cruz e Souza.

No mesmo espaço da creche funcionava o então Grupo Escolar Professor Lindolfo Gomes, fundado em 09 de maio de 1963, cujo prédio era localizado no bairro Linhares, na rua Diva Garcia, bairro vizinho ao São Benedito, mediado por matas e montões de saibro. Em 06 de julho de 1974 passou a denominar-se Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes, que devido à precariedade da estrutura física e às consequências de um incêndio em 1983, passou a funcionar no bairro São Benedito em 1984. O nome dessa escola não lhe é familiar!? É o mesmo Lindolfo Gomes que escreveu a lenda do morro da boiada que conversamos com a Dona Nanã. Lindolfo Gomes (1875-1953) foi um professor, poeta, ensaísta, jornalista, dentre outros ofícios, que passou grande parte de sua vida em Juiz de Fora, participando do cenário cultural e intelectual de seu tempo, colaborando, por exemplo,

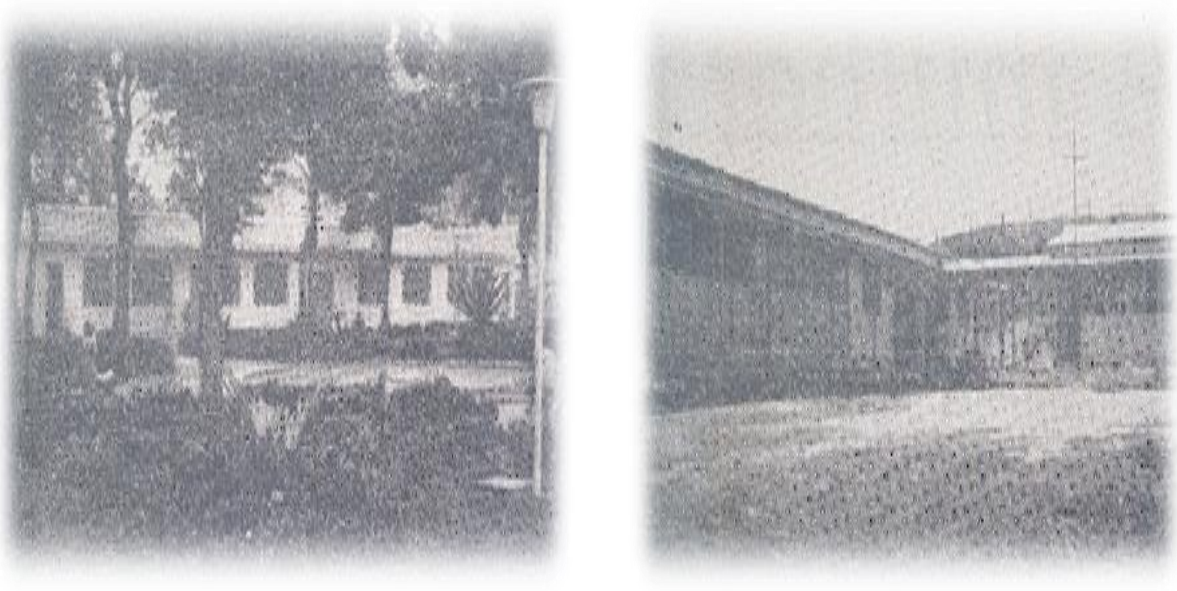
com a questão da preservação da Fazenda do Juiz de Fora e com outros aspectos da história da cidade, inclusive sendo autor da letra do hino de Juiz de Fora. Veja, neste espaço, no final da Av. Agilberto Costa, chegou a se instalar por 2 anos (1985 e 1986) três escolas públicas e mais uma creche comunitária, inaugurada em 1985. Olha só que emaranhado de instituições em um só terreno!

Figura 72 – Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes (frente/fundos), 2023

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Somente a partir de 1987 é que as escolas começaram a ter suas independências espaciais. A Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho passou a funcionar lá embaixo, onde passamos, mais precisamente na rua São José, nº 800. Já a Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes passou a funcionar na rua José Zacarias dos Santos, nº 205, onde antes funcionava o Ginásio Gilberto de Alencar, inaugurado em 10 de setembro de 1972, pertencente à rede da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), no qual os estudantes matriculados pagavam uma taxa mensal de Cr$ 35,00 (trinta e cinco cruzeiros) (SÃO BENEDITO..., 1974).

Figura 73 – Ginásio Gilberto de Alencar / Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), 1974[83]



Fonte: São Benedito... (1974, p. 7).

> Tinha o campo onde hoje é a quadra do Lindolfo Gomes, que usávamos para fazer Educação Física quando estudávamos lá no Cândido. Estudávamos de manhã e a Educação Física era à tarde. Subíamos a pé, brincando, conversando, comprávamos sorvete, bala no sr. Tião... era muito divertido (Beneditina Gouvêa).
>
> Em 1990 eu entrei para a Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes, e estudei lá da 5º à 8ª série. No ano 2000, nesta escola, eu teria o meu primeiro emprego na educação. No período da manhã eu atuava como Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e no noturno, como Professora de Ensino Religioso. Depois disso fui lecionar em outras escolas e em 2012 voltei para o Lindolfo, e desde então sou professora lá nos anos iniciais no turno da tarde (Benita Clarimundo).

Em 1990, ainda na lógica assistencialista de EMEI, a então Escola Municipal de Educação Infantil São Benedito passou a funcionar em outro espaço, tendo seu endereço na rua José Zacarias dos Santos, ao lado da Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes. Neste novo espaço, no ano 2000, com avanços das políticas públicas educacionais e o deslocamento da lógica assistencialista para políticas de financiamentos específicos destinados à educação, a instituição passou a denominar-se Escola Municipal Professor Irineu Guimarães (Escola Professor Irineu Guimarães, 2022).

[83] Neste espaço, atualmente está localizada a E. E. P. Lindolfo Gomes – Bairro São Benedito/JF.

Figura 74 – Escola Municipal Professor Irineu Guimarães, 2023

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

A homenagem, dando o nome da escola a Irineu Guimarães (1900-1984), foi inspirada em sua atuação como professor, Vice-Reitor e Reitor da Faculdade Metodista Granbery, na cidade de Juiz de Fora, cujas ideias defendiam a aproximação da educação com a classe pobre, se posicionando como socialista no aspecto intelectual e militante. Entretanto, ainda que a história desse homem seja digna de homenagem, quando apresentada a proposta de alteração do nome do ainda EMEI São Benedito para Escola Municipal Professor Irineu Guimarães, a comunidade escolar resistiu, com o argumento de que o novo nome não tinha vínculo com o bairro.

> Houve resistências dos professores para mudar o nome da escola. Foi uma polêmica danada... Não queríamos que o nome da escola mudasse, e nem a comunidade. Conversamos com o vereador que propôs a mudança e também com alguns familiares do Irineu Guimarães. Eles até tentaram explicar que se tratava de uma homenagem a um grande professor do Granbery... Mas nós, da escola, e também o colegiado, deixamos claro que não queríamos. Queríamos Escola Municipal São Benedito (Beneditina Gouvêa).

Aconteceram conversações, ponderações e reinvindicações entre os professores/as e a comunidade para que o nome da escola fosse Escola Municipal São Benedito, mas o projeto de lei de um vereador da cidade passou, e o nome Professor Irineu Guimarães permaneceu. Ainda que tenha permanecido a alteração do nome para homenagear uma figura sem vínculo com aquilo que o quadro de servidores da escola compreendia, o movimento de resistência mostra como a história do bairro vai se fundindo com a história de quem é cria do bairro, estuda e atua como professor/a neste território, fazendo emergir sua liberdade construída enquanto uma cultura de pertencimento que se desenvolve pelas memórias compartilhadas de quem vive o presente deste território na relação com o seu passado, e que deseja que tais memórias não se percam e sejam compartilhadas com aqueles que estão por vir.

O bairro São Benedito é um bairro que cresce majoritariamente a partir de suas próprias entranhas. Muito embora outros moradores venham de fora para fixar moradia nesse território, as relações conjugais aqui vão se estabelecendo entre os moradores, que em grande parte procuram construir casas na parte de cima das casas de seus familiares, no mesmo terreno de seus parentes ou em ruas próximas de onde cultivaram afetos e memórias. Como relatam diversos moradores, “o importante é estar no bairro”. Observando dados do IBGE de diversos anos, é possível perceber que, apesar de populoso, o bairro São Benedito, a partir de determinado período, sobretudo até em meados da década de 1970, cujo ritmo de crescimento ainda se mostrava mais acelerado, o qual podemos correlacionar com a disponibilidades de venda de lotes, que certamente recebeu pessoas de fora, em dado período, o crescimento populacional do bairro diminuiu, mantendo o número de moradores numa média há cerca de duas décadas.

Em diálogo com os/as moradores/as que forjaram sua identidade com o bairro, ouvimos relatos de que o número de pessoas que vem de fora para fixar moradia no São Benedito é muito baixo, ao menos na última década. Percebemos, pois, que, diferentemente do fenômeno de crescimento que ocorre em outros bairros da cidade, sobretudo aqueles que apostam na construção de prédios e condomínios e que têm uma especulação imobiliária mais alta, podemos considerar que o São Benedito, que não é um bairro que possuiu prédios altos e condomínios, é um bairro que cresce significativamente por dentro, e as memórias que emergem dessa relação dão a amalgamar sua história de resistência, lutas e solidariedades que essas relações podem proporcionar.

Perceber que o bairro São Benedito cresce majoritariamente a partir de suas entranhas, tal como Gaia gera seus filhos, nos possibilitou, durante os *Mosaicos de Conversações*, perceber o quão a família marca as narrativas do/as professor/as. Dizer sobre o presente e sobre si mesmo é um exercício de trazer as vozes que estiveram conosco, ensinando e transmitindo pela oralidade que não somente as bases que estamos sendo encontram-se em nosso passado ancestral, mas também as possibilidades de quem desejamos ser e saber.

Figura 75 – Mosaico de conversações 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A narrativa enquanto um modo de se expressar carrega uma ancestralidade, portanto, uma maneira de situar-se no mundo. Uma espécie de uma grande família e de significativas solidariedades e fraternidades narradas pelos moradores se mostram como marca do bairro, onde um número muito expressivo de moradores se conhece, e se não diretamente estabelecem relações de amizades, relações outras vão sendo construídas a partir da geração dos pais, dos seus filhos, e dos encontros mediados pelo mundo-escola pelos entrelaçamentos professor-estudante. Resistir neste intento é simbólico sobre como os professores e professoras se tornam aquilo que vêm sendo com o bairro, e como o bairro vem se tornando aquilo que é pelo contínuo espaço-tempo-cultura-conhecimento-memória-liberdade. Resistir neste intento é um modo de expressar, ainda que não tenha obtido o êxito legislativo almejado, o gesto de deixar registrado que a liberdade de expressão importa, que as marcas do bairro nas vias públicas e nas instituições no bairro importam. Os modos de expressar a história de um bairro, assim como a história que queremos que perpetue de um bairro para os que virão, abrem possibilidades para construir sentidos de ser, conhecer e estar

livre no mundo a partir de uma raiz identitária que cresce e floresce pelo exercício da liberdade e expressa as diferenças.

Em 1994, ainda seria inaugurado aqui no bairro o Curumim São Benedito, também situado nas vizinhanças da Escola Professor Lindolfo Gomes. “Lá onde era o Curumim, era um campão. Lá tinha a festa do peão boiadeiro todos os anos. Era muito bom.” (Benta Marques; Benita Clarimundo; Benedita Gouvêa).

Figura 76 – Curumim São Benedito

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Vejam bem, se uma criança daqui deste bairro passar por todos esses espaços em sua trajetória de escolarização básica e convivência social complementar à escola, ela construirá toda sua escolarização básica em dois quarteirões de seu bairro. Como será que esse percurso formativo afeta a construção da liberdade de quem é cria do bairro e se torna professor/a nas escolas daqui? Faz-se da escola um mundo, e do mundo uma escola em que nos tornamos parte, um lugar de refúgio, de histórias, de andanças, de si mesmo, de parte de sua história. Vamos subir até o final da Av. Agilberto Costa e virar à direita na rua José Zacarias dos Santos. Essa é a rua do ponto final da linha do ônibus 432, São Benedito. Vamos até lá na frente para você ver as escolas Irineu Guimarães e Lindolfo Gomes. Elas ficam logo ali em cima.

Figura 77 – Horto Florestal/Poço Dantas, 2022

Fonte: Kael Drone JF (2022).

Tá vendo aquela mata enorme que se dobra lá para trás das escolas? É o Poço D'Antas, que se tornou uma Reserva Florestal em 1982, pois antes era uma fazenda de monocultura de café. “Íamos muito no Poço D’Antas buscar lenha com a mãe de uma das amigas. Usávamos fogão de lenha e uma vez por semana íamos conversando... era muito bom. Dizem que tem um lugar lá dentro que se ouve vozes...” (Benta Marques). Essas matas têm sido os quintais da Creche Maria Braga, e das escolas Professor Lindolfo Gomes e Professor Irineu Guimarães. A mata do Poço D’Antas tornou-se até parte do Hino da Escola Municipal Professor Irineu Guimarães, que atualmente atende crianças pequenas.

Em um aparente paradoxo, a liberdade vai se constituindo no movimento de obediência, seja em relação a uma legislação, seja um movimento de obediência construída no seio familiar. Nesta espécie de relação público e privado da liberdade, ambas, porém, dizem respeito a uma liberdade como necessidade, isto é, uma ideia de liberdade que admite ação livre das escolhas que são permanentes, porém atribuída a uma totalidade a que pertencemos. Ora, neste intento, ser livre não se limita a fazer o que se quer, como ir ou não buscar lenha no Poço D’Antas. Existe uma relação tensional da liberdade no âmbito da necessidade humana, a qual se estabelece entre os interesses privado e público das relações sociais. Nesta relação tensional, podemos perpassar pelo gesto de livrar-se de alguma coisa e/ou de alguém para sermos fundamentalmente livres. E neste movimento de livrar-se, existe um risco de respondermos à *vidaconhecimento* apenas pelo viés de um dos lados da relação tensional da necessidade humana, colocando interesse privado em detrimento do público e vice-versa, excluindo a relação complexa que considera a dialogia presente entre a necessidade social, entre o público, o privado e o terceiro setor, que atravessam a nossa forma de se relacionar

com o mundo. Em alguma medida, a liberdade perpassa por uma espécie de livrar-se de alguma coisa. E neste movimento de livrar-se, incluímos muitas vezes a ação de apenas fazer o que queremos, o qual muitas vezes poderá apenas responder aos nossos interesses pessoais.

A tomada de consciência de que se livrar de algo envolve um autoconhecimento da consciência, uma conscientização, por sua vez perpassa por diversos níveis, que não se limitam ao ser criança, jovem, adulto e idoso. Nesta relação tensional de querer se livrar de algo, entra então a figura do outro e da educação. Na medida em que nosso exercício de se livrar de algo vai se tensionando com a necessidade, ainda que o nosso desejo naquele momento diga o contrário, vamos percebendo que determinadas ações na vida cotidiana têm a ver com colocar em movimento a engrenagem da rotina necessária à vivência, e talvez até à sobrevivência na coletividade social.

O outro e a vida social vão nos mostrando que somos seres autônomos e dependentes, assim como a liberdade no pensamento complexo admite a autonomia e a dependência. O movimento da liberdade coloca sobre a mesa a necessidade, nos mostrando que na vida cotidiana, quando nos livramos de algo somente pelo extremo interesse pessoal de não querer ser responsável por algo e/ou alguém, seja na condição de ser criança, jovem, adulto ou idoso, corremos o risco de nos livrarmos da responsabilidade com o mundo na condição que estamos, do compromisso consigo mesmo e com o coletivo. Não seria este gesto um tipo de aprisionamento? Ora, almejar ser livre não pressupõe estar cerceado?

O ser e o saber vão se constituindo livres não pela característica de somente ter condições de escolher fazer ou não fazer, mas pelo agir com o coletivo mediado pelo gesto de educar daqueles que, em alguma medida, percebem e experienciam que a liberdade envolve deixar algo de si no mundo, desenvolvendo a consciência de que a consciência possuiu uma caminhada, que inclui uma consciência sensório-motora, afetiva, razão analítica, intuitiva, mística e não dualista (Morin, 2000a, 2008e). Somos livres e educados com o mundo. A cada avanço da ideia de liberdade nos faz ascender de forma espiralar por outros níveis de consciência na relação com o mundo. Há quem caminhe pelo Poço D’Antas e só veja lenha para seu fogão. Há quem caminhe pelo Poço D’Antas e somente analise a natureza. Há quem caminhe pelo Poço D’Antas e, ao contemplar a natureza, se coloque como parte dela. Há quem caminhe pelo Poço D’Antas e considere o “e” e o “também”, fazendo do caminho uma experiência ao revisitá-lo pela memória e pela narrativa.

O exercício da docência, a liberdade do ser e o saber do/a professor/as é um convite a partilhar um mundo comum. Não apenas a educar enquanto exercício da profissão, mas compartilhar pela presença, pelas memórias que criam o bairro. Educar com a

conscientização da liberdade é, pois, uma ação de educar em comunhão todas as idades que estão dentro de cada idade (Morin, 2007b), cuja liberdade movente se entrelaça com a história do bairro, que são também as histórias do/as professor/as.

> Em 1998, eu entrei para ser professora no EMEI, na época da diretora Cléia, uma pessoa inspiradora que trabalhou nos serviços gerais, foi professora e diretora. Até hoje estou nessa escola com muito orgulho (Beneditina Gouvêa).
>
> Nós também adoramos ser professora nessa escola! (Benta Marques; Benita Clarimundo).
>
> Vejo as crianças daqui e lembro de minha história. Eu adorava brincar de aulinha. Meu pai era analfabeto. Ele dizia que eu ia ser professora. Quando eu dava aula para ele, ele me admirava. Foi isso que me fez ser professora (Benta Marques).

Na Reserva Biológica do Poço D'Antas também fica o Horto Florestal de Juiz de Fora, que possui uma área produtiva de 12.000 m², um belo local que cultiva mudas de plantas nativas e exóticas, e que são utilizadas no paisagismo das praças e espaços públicos de Juiz de Fora (JFMinas, 2022b). A Reserva do Poço D'Antas desfila sua vasta flora e fauna pela extensão de mais ou menos uns cinco bairros da Zona Leste de Juiz de Fora, indo desde o São Benedito até os confins do bairro Floresta. Ao todo, a Reserva tem uma área de conservação permanente, com 277 hectares, e é considerada uma das maiores reservas biológicas urbanas do Brasil.

O Poço D'Antas era uma fazenda que cresceu a partir da ascensão da atividade extrativista da monocultura do café e da decadência do ciclo do ouro que havia na região. A hipótese é de que alguns ex-escravizados foram construindo suas moradias fora dos limites dessa fazenda, mas não muito longe dela, dando origem a um quilombo ali perto. Mata adentro, além do Horto, também encontramos a Represa do Poço D'Antas, criada em 1955, que já foi responsável pelo abastecimento de água de todo o complexo São Benedito e bairros adjacentes da Zona Leste. É comum vermos micos, ouriços, tucanos e tantos outros animais desta Mata se mostrarem para as crianças nas escolas e na creche, assim como é habitual as crianças ansiarem pelas suas presenças durante o recreio. Seguindo este caminho ali para trás, além de ter acesso ao bairro Santo Antônio, onde as pessoas gostam de fazer caminhadas, você também encontra o campo de futebol do bairro.

> Poço D'Antas, lugar de muito verde e muitas aprendizagens. A escola Cândido Motta fazia vários passeios lá. Já fui como estudante e como professor (Bento Eugênio).
>
> O espaço do Horto Florestal marcou minha infância. Quando criança, um vizinho nosso, o Senhor Adir, era segurança lá, e sempre aos domingos levava a gente (eu, meus irmãos e os filhos dele) para passear lá. E os passeios pela Estrada Athos Brancos da Rosa, onde se encontra duas represas lindas de se ver (Benita Clarimundo).

Figura 78 – Mosaico de conversações 4

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

A sensação é que os Beneditos e Beneditas, Arícios e Arícias têm uma relação íntima com a *poiésis* da natureza. As árvores aparecem ao longo das ruas e por todo canto do bairro. Elas formam uma espécie de cinturão em torno da comunidade, estetizando a espacialidade junto às ondulações dos morros. A construção da identidade e das diferenças dos moradores do bairro vêm se constituindo na relação com esse bolsão verde. As árvores neste bairro nos parecem um elo simbólico que transita entre a proteção dos que fixam moradia e a saudação que se faz aos que ali estão de passagem. É como se as árvores conservassem uma dialogia, que é própria do ato de incluir, que na origem da palavra mostra a contradição de trazer para dentro e impedir que se saia, em seu significado.

Que afetamentos podem compor esse território na vida do/as professor/as? Que liberdades emergem dessas relações? Poderia a natureza em sua dialogia, isto é, as

contradições que se complementam, ser um artefato cultural que possibilita reinventar e atualizar memórias?

Entre o passado, o presente e o futuro, as árvores legitimam-se no bairro São Benedito pelo simbólico, e pelas percepções históricas e culturais que se fazem pulsantes neste bairro, que já foi chamado de Arado por um dia ter tido uma relação estreita com o plantio. “Símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade” (Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 132), as árvores não apenas estão no Poço D’Antas enquanto uma parte mais robusta de um cinturão verde que adorna o São Benedito, Vila Alpina, ABC, Parque Guajajaras e Santa Cândida, elas também estão nas casas, nas praças, nas ruas e na vida afetiva dos moradores. Dão sombras, frutas, testemunham juras de amor, tornam o lugar mais bonito, tornam-se artefatos para a memória, fazem parte da herança do bairro. Algumas árvores são ícones para os moradores. Dona Nanã Arícia costumava dizer com satisfação que muitas árvores estão aqui desde a época de seus pais, e seus bisnetos também as estão vendo. Pode parecer comum saber da capacidade da longevidade de uma árvore, mas talvez não seja trivial a consciência desse movimento na vida prática. As árvores estão na consciência da temporalidade da vida. No bairro São Benedito, as árvores não são invisíveis.

A liberdade exige contemplação. Vamos caminhar mais um pouco. Tem um lugar no final da rua José Zacarias dos Santos, depois da Creche, que eu gostaria de lhes mostrar antes de descermos. Aqui é conhecido como o Mirante São Benedito. Este lugar é a divisa e o encontro entre os bairros Vila Alpina, São Benedito e Linhares. Veja só, ali tem uma trilha que dá acesso ao bairro Linhares, e para contemplar parte da imensidão da Juiz de Fora e ainda ser abraçado pelas nuvens que os passarinhos fazem ninho. É um vértice entre os bairros coirmãos São Benedito e Vila Alpina, onde as nuvens gostam de abraçar a terra... “Ô lugar pra fazer frio, sô!” Os mais idosos daqui costumam dizer que a cerração chega cedo e vai embora tarde. Entretanto há algo de maravilhoso nisso: muitos dos que vêm aqui ficam tão envolvidos com a contemplação que nem percebem que as nuvens os estão abraçando. Tem gente que fala que isso é cerração ou um vapor d’água. Todavia depende de com que olhar você está contemplando. Com o olhar da prosa e da racionalidade pode até ser cerração, mas com o olhar da poesia é um abraço que a nuvem dá na terra, um abraço de Urano (céu) em Gaia (terra), que só a deixa quando Nhamandu surge radiante com sua luz (razão) e calor (emoção). Um bom mineiro sintetizaria: “Cerração baixa, sol que racha.”

Figura 79 – Cerração no bairro São Benedito, 2023

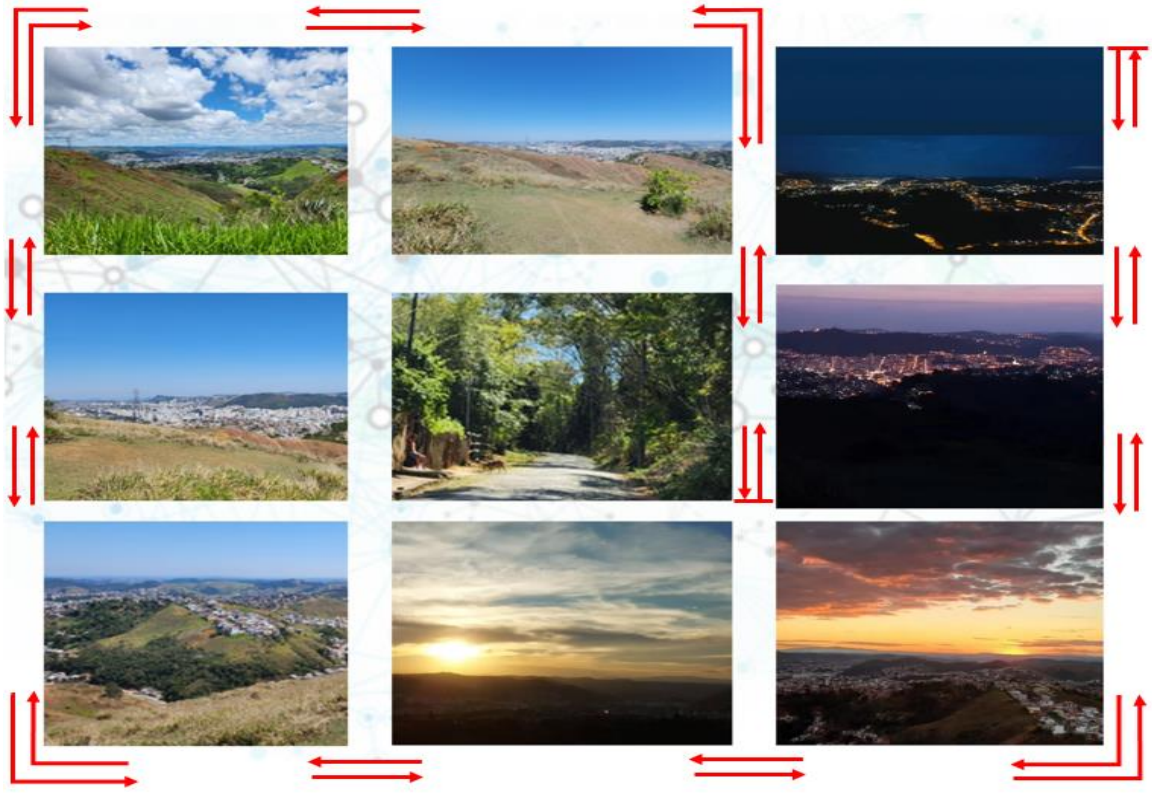
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Quem contempla, poetiza a vida. Vê e sente na singularidade daquilo que é evidente uma forma de se reencantar por aquilo que muitas vezes o olhar se cansou e normatizou, ao ponto de não apreciar e poetizar. “A racionalidade é uma coisa maravilhosa, mas há coisas que excedem o espírito humano. A vida é um misto de racionalidade e irracionalidade” (Morin, 2008a, p. 57). Quem olha com olhos de ver, poetiza lá de baixo, do centro da cidade, o abração que a terra arada deste morro recebe das nuvens. Pode até ter outros morros na cidade, mas o abraço de nuvem que recebem o São Benedito e a Vila Alpina não tem igual. É que aqui, neste cimo altaneiro onde canta o vento, o momento da contemplação nos convida a uma reintegração com a natureza, e a experiência deste acontecimento é um alerta para que o nosso ouvido e olhar não passem ilesos diante do belo.

Gente de muitos lugares vem aqui a pé, de carro, moto ou bicicleta... A paisagem desse Mirante nos convida a parar em dado momento, talvez para reaprender a olhar e talvez a transver o mundo pelo simbólico de um monte enquanto um lugar que estimula um imaginário em que nos encontramos com o sagrado, ouvindo o canto do vento-pássaro (Couto, 2017), contemplando o pôr do sol, se deixando ser também visto e ouvido pelo astro rei que nos sensibiliza a enxergarmos a nossa pequenez e a encorajarmo-nos em deixar escorrer pedacinhos de tempo pela voz da memória. Estamos mais pertinho do céu sem tirar

os pés da terra arada. Talvez aqui façamos o papel da deusa Íris, ligamos o céu e a terra. Veja só, tem uma plaquinha ali dizendo que aqui é o ponto mais alto da cidade. É fato que o que mais tem em Juiz de Fora é morro. Dizem que há morro até na região central da cidade e que há outros morros que disputam para ver se são mais altos que o São Benedito. Contudo, morro mais alto que o São Benedito não tem. É aqui, no mirante São Benedito, que as nuvens dão um abração na gente e na terra. Um morro pode nos ensinar a ouvir e a olhar. Se poemas e prosas podem nos abraçar por aí, as nuvens também podem, assim na terra como no céu.

Figura 80 – Aurora e crepúsculo no Mirante São Benedito, 2023



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

A contemplação é uma esfera da existência humana. Neste cimo altaneiro onde canta o vento, o momento da contemplação nos convida à reintegração com a natureza, e a experiência deste acontecimento é um alerta para que não passemos ilesos diante do belo. O dia interpenetra a noite e a noite interpenetra o dia na temporalidade e espacialidade dos caminhos da *vidaconhecimento*, cuja rota de ia e volta são as mesmas, mas o tempo é contínuo, e a repetição do itinerário marca a diferença criadora. Qual o ponto de partida e o de chegada? Não sabemos. Importa-nos a contemplação durante o caminho. Contemplar é conhecer com admiração. O ato de admirar conserva a nossa curiosidade pelo mundo, abrindo

caminho para se deslocar da fragmentação do ser e saber em direção a sentir e conhecer o mundo de forma mais complexa.

A liberdade exige um rearranjar-se frente às contingências. Vamos voltar pela rua José Zacarias dos Santos, cujo nome foi em homenagem a um antigo morador daqui do bairro que coordenou o antigo Ginásio Gilberto de Alencar, aquela escola que conversamos há um tempinho atrás, que funcionou aqui na década de 1970, onde hoje é a escola Lindolfo Gomes. A primeira rua ali na frente, à direita, é o final da rua São Lourenço. O começo dela é lá embaixo, em frente à escola Cândido Motta Filho, esquina com as ruas Araxá e São José.

> Das minhas lembranças da infância, alguns espaços ficaram marcados em minhas memórias. Ah... se eu pudesse voltar ao tempo!
> Quando nasci, morava na rua São Lourenço, ruazinha pouco movimentada. Morávamos de aluguel, até que meus pais compraram um lote na rua José Zacarias dos Santos e construíram a casa onde moram até hoje, com as graças de Deus. Uma rua hoje bem movimentada. É asfaltada, tem escola, creche, padarias, botecos, bares e os ônibus passam na porta de casa. Mas quando me mudei com minha família para essa casa eu já era maiorzinha, tinha uns quatro aninhos, lembro-me que não havia muitas casas, movimentos, e a rua era calçada com pedras e podíamos brincar à vontade, pois os carros quase não passavam. A rua era o espaço preferido das crianças, sempre à tardinha chegávamos da escola e já engatávamos nas brincadeiras. Andávamos de bicicleta, carrinho de rolimã, jogávamos futebol, bolinha de gude, queimada, bete, pique bandeira, e outras.
> Só parávamos quando nossos pais chamavam para entrar, era hora de tomar banho, fazer as tarefas escolares, jantar, assistir um pouco de tv e ir dormir. Brincávamos todos os dias, sem exceção, era de domingo a domingo, eram momentos maravilhosos, mágicos, encantadores. E nesse espaço, a 'rua' onde eu morava, se podia fazer de tudo um pouco! (Benita Clarimundo).

Figura 81 – Rua São Lourenço, esquina com a rua José Zacarias dos Santos, 2023

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Vamos descer a Rua São Lourenço, seguir nossa caminhada e ir embora. Veja ali a Iara Arícia[84]! Ela foi moradora e professora aqui no bairro até se aposentar.

> – Oi, Iara Arícia!
> – Oi! Tudo bem!?
> – Tudo joia! Lembro que da última vez que conversamos você disse que iria morar em outra cidadezinha aqui perto...
> – É sim. Já fui. Às vezes venho aqui resolver umas coisas e aproveito para rever umas amigas. Da última vez que nos encontramos, conversamos bastante, não é!? Foi muito bacana.
> – Que bom!
> – Olha, sua pesquisa tem me feito pensar bastante... Parece que vai chover...
> – Ah, pelo visto vai sim.
> – Você está com um tempinho?
> – Sim, claro.
> – Nossas últimas conversas sobre meus caminhos de ser professora vêm me fazendo relembrar muitas coisas... Sobre a liberdade em ser professora, não é isso? Tenho pensado nisso... mesmo aposentada [risos]. No começo, confesso que eu achava estar falando sobre algo corriqueiro, simples, nada demais. Mas um dia, em casa, eu me peguei pensando sobre essas histórias. Sobre as minhas histórias... Sabe, são histórias de uma vida real e importante, porque são minhas histórias. Depois eu fui vendo que, na verdade, eu bem que preciso dessas histórias [risos]. Pensar sobre elas e falar delas tem sido muito bom pra mim. Minha mãe sempre falava que aqui neste lugar que estamos era muito mato. Quando ela chegou no bairro, dizia que aqui nesta rua quase não tinha casa, eram alguns barracões, muito mato, e muita árvore.

Quando eu encontrava com Iara Arícia, ela gostava de contar sobre suas histórias como professora emérita. Ela havia saído da sala de aula, mas a sala de aula... Já vínhamos conversando outras vezes sobre como se tornou professora no bairro, sendo moradora dali, até chegar à aposentadoria. Tudo sempre regado de boas conversações e risadas. Iara Arícia gostava mais de rir de si mesma do que de falar de si mesma. No ponto de ônibus no

---

[84] Na mitologia Guarani, Iara foi criada por Nhanderu para que ela protegesse o reino das águas, dos rios, dos lagos, da neblina e da cerração (Noguera, 2017). “Arícia”, pseudônimo para o sobrenome, derivado do latim aro, que significa arar, arado (Dicionário de Nomes Próprios, 2023).

cruzamento do início da rua Araxá com o início da rua São Lourenço e o término da rua São José, conversávamos sobre algumas transformações do bairro que ela fazia questão de trazer da memória. Algumas transformações que ela mesma viu, e outras sabidas a partir das memórias de sua mãe e de outras gentes. As vozes dos outros nos faz conhecer não apenas o mundo, mas também uma parte de nós mesmos.

O dia nublado e o vento forte anunciavam a chuva de verão. Iara Arícia contava as histórias do bairro mediadas pelas memórias de sua mãe. Dizia que ali no início da rua São Loureço, bem no início das primeiras habitações do bairro, foi construído um cruzeiro de madeira pelos primeiros moradores do bairro, no qual manifestavam suas relações com o sagrado. Ela dizia que ouvia dos mais antigos que naquela época o Arado crescia muito, e vinha gente de tudo que é lado. “Mais tarde, além da Vila São Benedito, a Vila Alpina e Vila Santa Cândida, três vilas cujos habitantes são de nível operário, sobretudo, pedreiro, mecânico e lavadeiras” (Gama, 1979, p. 142).

> Segundo informes de alguns senhores que aqui moram há muito anos, o ARADO era um terreno irregular, cortado de subidas e declives, dominado por matagal cerrado. Difícil, muito difícil, atingir-se o povoado, não só porque faltavam estradas de livre acesso, mas por causa da terra escorregadia e lamacenta. As moitas capinzais serviam muitas vezes de esconderijo para marginais e criminosos que lá refugiavam, onde a Polícia tinha medo de chegar, pois quase sempre lutas eram travadas e os soldados acabavam apanhando.
> Foi-se formando, de modo irregular, o POVOADO, crescendo dia-a-dia pelas construções de barracões fora do nível das estradas que se iam abrindo, casas que até hoje aparecem quase que soterradas pelas ruas. Foi crescendo também o número de habitantes, pessoas que se mudavam da cidade ou então vinham de várias cidades do interior, tais como: Piau, Rio Novo, Chácara, Paula Lima, Guarani, Tocantins, Muriaé, Bom Jardim de Minas (Gama, 1979, p. 141-142, grifo do autor).

No bairro São Benedito, assim como na grande maioria dos bairros em Juiz de Fora, o crescimento populacional foi se dando junto ao projeto de expansão da Igreja. A instauração de um pensamento que propunha a limpeza de forças obscuras do bairro travava um embate entre o bem e o mal no campo religioso. Diversos moradores chegam a dizer que Padre Isnard ou era amado ou detestado. Marcado pela rigidez e devoção, o primeiro padre da paróquia São Benedito, além de celebrar a missa, também procurava mediar as tensões entre aqueles que ele denominava de falsos padres, por fazerem parte do movimento da Igreja Católica Apostólica Brasileira, que permaneceu no bairro de 1958 a 1967.

Havia um projeto de construção de uma Capelinha para atender o bairro. Contudo, enquanto esta não era construída, alguns fiéis se organizavam na casa do Coronel Agilberto Costa, onde ficava guardada a imagem de Nossa Senhora Aparecida. Outros se organizavam em torno do cruzeiro uma vez na semana (Gama, 1979). Em 1939 seria inaugurada a Capelina de São Benedito, situada na Av. Agilberto Costa, nº 585, para onde foi levada a imagem de Nossa Senhora Aparecida e onde seriam celebradas as missas até 1968, quando seria inaugurada a Igreja São Benedito. Enquanto as celebrações eram feitas na Capelinha, assim que o Padre Isnard recebeu a incumbência de "dar assistência religiosa ao povo do Arado" (Gama, 1979, p. 148-149), sairiam ele e o vicentino Geraldo Andrade, mais conhecido como "Bacana", semanalmente, de porta em porta, para conversar com as pessoas, a fim de que a comunidade se envolvesse mais com o catolicismo romano.

As coisas entre os fiéis da "Igreja de cima" (Romana) e a "Igreja de baixo" (Brasileira) eram bem tensas, lembrava Iara Arícia. Ainda hoje, conversando com os mais antigos do bairro, eles lembram com exatidão das brigas que havia no São Benedito entre a Igreja Católica Apostólica Brasileira e a Igreja Católica Apostólica Romana, que ficavam na mesma rua, conhecida pelos moradores até hoje como rua principal ou Av. Agilberto Costa. Segundo Gama (1979, p. 150), os seguidores da Igreja Brasileira desfaziam da Igreja Romana, pois ficavam de "dia e de noite no alto falante caluniando o Papa, maltratando o povo". Muitos moradores lembram desses episódios e relatam que havia uma divisão e, muitas vezes, até variadas agressões entre os defensores da "Igreja de cima" e os defensores da "Igreja de baixo", como sinalizam os mais antigos no bairro ao lembrarem da história, dizendo que "dava até polícia". Padre Isnard assumiu a assistência religiosa no bairro São Benedito em agosto de 1959, e a Igreja São Benedito foi instalada oficialmente em 15 de agosto de 1968.

Dizia Padre Isnard: "como sempre acontece, apareceram logo os terreiros de macumba, os centros espíritas, as velhas superstições, as crendices de toda espécie, na ausência de assistência religiosa" (Gama, 1979, p. 142). Todavia, o lugar onde estava o cruzeiro, o monte onde estava fixado o madeiro simbólico para o exercício da fé de vários moradores na época, além de poder ser visto por quase todo o bairro, era um lugar que qualquer um podia ir, em qualquer dia e horário.

Enquanto figuravam as notícias de crescimento dos frequentadores na "Igreja de cima", e a diminuição dos frequentadores na "Igreja de baixo", outros moradores, que não frequentavam nem a Igreja de cima e nem a de baixo, exerciam suas liberdades de relação com o sagrado de outros modos, e Dona Nanã Arícia era uma dessas: "Nada pode me fazer desacreditar de minha fé", como lembrava uma de suas filhas, Iara Arícia.

Até onde uma crença ou uma ideia pode ou não ser abafada por crença ou ideia dominante? Até onde a força da contingência, as marcas culturais e as ideias podem ditar os caminhos de nossa liberdade? Não nos parece que existe pouco espaço para ser livre quando vamos observamos as tomadas de força que nos circundam. E se bem analisarmos, é como que só déssemos continuidade à cultura que estamos imersos. Certamente as nossas escolhas estão regadas de marcas culturais (Morin, 1999), ao passo que, simultaneamente, exercemos a nossa liberdade na relação com a contingência, pois vivemos a nossa vida pela ressuscitação das vidas de nossos antecessores (Morin, 1999). "Daí o paradoxo: toda existência humana é ao mesmo tempo atuante e atuada; todo indivíduo é uma marionete manipulada de dentro e de fora e, ao mesmo tempo, é um ser que se auto-afirma em sua própria qualidade de sujeitado" (Morin, 1999, p. 17). É neste sentido que Edgar Morin traz o elemento da consciência, uma disposição aberta ao mundo, isto é, a liberdade. "Evidentemente, é por meio da consciência que — diferenciando-se dos animais — o ser humano pode, em certas condições e ocasiões às vezes decisivas, manifestar sua liberdade" (Morin, 1999, p. 17). Trata-se daquilo que o ser humano tem de mais fundamental: a liberdade. Este ato que o ser humano faz de si e que consegue materializar tantas vezes nos limites de seu campo de ação no mundo, muitas vezes rompendo, perpetuando e/ou reinventando modos de ser, saber e agir na sociedade, abraçando o imponderável através da memória.

Dona Nanã, e seu gesto de abrir-se ao mundo, problematizou formas que determinam e limitam o campo de liberdade. Pelo campo das ideias, fez emergir pela consciência a liberdade também no campo histórico e social. Sua memória narrada por sua filha não somente era um exercício no campo transcendental, mas no fazer com o corpo, que se situa e se abre com o mundo. À noite, sob o lençol escuro do céu e às vezes entremeada pelos clarões da lua quando cheia, os pais de Dona Nanã a levavam no monte do cruzeiro. Iam pela trilha sem fazer barulho para exercerem as liberdades, no monte, no mato, ao ar livre, de mansinho, aos pés da cruz, que aponta para os quatro pontos cardeais, tornando-se "em primeiro lugar, a base de todos os símbolos de orientação, nos diversos níveis de existência do homem" (Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 366). Iam se orientar espiritualmente aos seus modos. Exerciam um culto religioso de Matriz Africana, que Iara Arícia não sabia dizer ao certo qual era. Tomavam cuidado para não deixar rastros que poderiam significar a identificação de que ali estavam sendo feitas outras rezas que não as da Igreja... Seus pais não diziam, na verdade nem falavam sobre isso abertamente em casa. Cresceram e continuaram a exercitar essas idas ao cruzeiro, até que a igreja ficou pronta em 1968, período que coincidiu

com a retirada do cruzeiro. Sua mãe Nanã Arícia e seu pai Obatalá Arício[85] continuaram com suas práticas religiosas em outro lugar, sem causar alarde, com medo de sofrerem intolerância religiosa provocada pela negação das diferenças (Marques, 2012), efetuando o pacto de que somente Deus e a natureza seriam testemunhas de suas crenças. Acima de tudo, eram uma mulher boa e um homem bom, ajudavam todo mundo, principalmente aqueles que chegavam no bairro com "uma mão na frente e a outra atrás", lembrava Iara Arícia. Seu Obatalá Arício trabalhava nas plantações no morro do Arado, e Dona Nanã Arícia era merendeira na primeira escola do bairro. Viviam ajudando um monte de gente e costumavam dividir o pouco que tinham com alguns que, infelizmente, tinham menos que o pouco.

O cruzeiro tornou-se um artefato cultural do bairro São Benedito durante muito tempo. Às claras, pertencia a uma crença; às escuras, a outras. Símbolo conhecido culturalmente, não precisava ser explicado. Ele era vivido, naquele monte na rua São Lourenço, de formas múltiplas, que somente a relação individual com o sagrado poderia dimensionar. A cruz agrega muitas perspectivas e sob este símbolo se guardam histórias de múltiplas culturas, sejam vindas do oriente, seja vindas do ocidente, que soberanamente ressignificou o imaginário sobre a cruz com o advento do cristianismo. Entretanto, o que está em jogo é que em torno deste simbólico, naquela época, no bairro São Benedito, no final da década de 1960, os gestos de resistências da manifestação da fé abriram-se a uma consciência da liberdade humana através da cruz. Em seu derredor "se juntam o céu e a terra... Nela se confundem o tempo e o espaço... Ela o cordão umbilical, jamais cortado, do cosmo ligado ao centro original" (Chevalier; Gheerbrant, 2022, p. 366). Em nosso interior vigora uma dimensão da liberdade que poderíamos dizer aquilo que Bergson (2005) chamou de esforço de vontade que ninguém pode arrancar, seja com a espoliação do corpo em seu ir e vir, seja pelas ideias.

A memória de Iara Arícia ia e vinha como se quisesse seguir a força do vento forte daquele dia, e a rua deserta naquele momento parecia anunciar o estado anímico da necessidade de estarmos a sós para falarmos à vontade sobre memórias tão profundas. Ao canto, um lote vago com carros em desuso, latarias corroídas pelo sol e pela chuva permanentes compondo a paisagem. Início da rua São Lourenço; início da rua Araxá; final da

---

[85] Na mitologia iorubá, Obatalá (sol, enquanto símbolo masculino – astro) é um deus a quem ficou reservada a criação dos seres humanos. Casou-se com Nanã e tiveram gêmeos, um feio e outro bonito. "Caracteriza o brilho próprio, e o esquecimento da necessidade de dialogar, avaliar outras opiniões e delegar funções diante de uma missão importante" (Noguera, 2017, p. 70). "Arício", pseudônimo para o sobrenome, derivado do latim aro, que significa arar, arado (Dicionário, 2023).

rua São José: dali, ver-se-á o muro da Escola Estadual Professor Cândido Motta Filho. Iara estava inquieta. Seus olhos, naquele momento, estavam nublados como o céu. De certo a chuva estava por vir, mas outra coisa lhe transpunha a consciência. Queria falar. Fez um esforço de atualização da memória (Bergson, 2005), sinalizando um processo de busca com o corpo para recuperar uma lembrança. Colocou a mão no queixo, fechou levemente os olhos e balançou cabeça como se estivesse afirmando uma situação incontestável: "é isso mesmo...", sussurrava a si mesma, e talvez ao mundo, "... é isso mesmo". Pareceu-me uma diferença de anunciação para as outras vezes que conversamos. Seu olhar demonstrava uma espécie de necessidade de atualizar fatos e/ou, talvez, de se haver com alguns deles.

Iara Arícia recordava que sua mãe, já falecida, não estudou, mas trabalhou na primeira escola do bairro quando ainda era no final da av. Agilberto Costa. Depois de um tempo, nasceria Iara, a filha mais nova das três de Dona Nanã, que estudou no Cândido Motta e depois fez Magistério na Escola Normal. Tornou-se professora, foi lecionar em uma escola em outro bairro e depois de um tempo veio lecionar na escola em que sua mãe trabalhava. Havia vindo para a escola, a princípio, sem interesse maior do que o de trabalhar perto de casa. Durante o processo de adoecimento, sua mãe lhe havia contado que teria deixado escrito uma coisa numa árvore lá no Cândido, quando ele era no final do bairro, e depois havia escrito a mesma coisa numa árvore no pátio deste novo endereço da escola.

> Minha mãe dizia que no bairro São Benedito sempre teve muitas árvores. Na escola, quando aluna, minha mãe gostava de ficar sentada embaixo da árvore. As árvores que elas e suas amigas mais gostavam eram as maiores, as que já estavam lá antes delas chegarem na escola, como ela gostava de falar. Foi então que, conversando com suas amigas sobre quais eram seus sonhos, e com o que gostariam de trabalhar, que certo dia minha mãe e elas pegaram uma pedra pontiaguda e escreveram seus sonhos na árvore. Minha mãe disse que escreveu 'merendeira'. Dizia que havia escrito bem fundo, para ficar marcado pra sempre, para que ela nunca esquecesse de seu sonho. Depois que minha mãe cresceu e constituiu família, conseguiu um trabalho como merendeira na escola, quando ela funcionava onde hoje é a creche, um pouquinho mais pra cima da praça, sabe!? Como você sabe, a escola funcionou muitos anos lá também. Depois que a escola começou a funcionar aqui embaixo, minha mãe veio pra cá também e continuou como merendeira aqui por um tempo. E, segundo ela, escreveu a mesma coisa em uma das árvores daqui deste prédio novo da escola: 'merendeira' (Iara Arícia).

Iara Arícia em seu estado poético, isto é, "um estado alterado, em que podemos nos sentir amorosos, admirados, em comunhão, maravilhados, transportados, transfigurados, inspirados" (Morin, 2017, p. 22), seguia com seus esforços de atualizações de memória-lembrança (Bergson, 2006):

> Um dia eu fui lá em cima pra ver se achava alguma coisa, mas não vi nada escrito nas árvores de lá, que hoje fazem parte do fundo da creche. Cheguei até a achar que minha mãe estava inventando essa história. Mas ainda assim, quando tive a oportunidade aqui no Cândido Motta, neste novo espaço, eu dei um jeito de procurar essa tal árvore e conferir se havia este grafado em algum tronco por aqui. Minha mãe havia dito que era um Ipê, mas na escola tinham três, todos amarelos. Os Ipês estavam em um lugar cujo acesso não estava muito bom, mas consegui chegar até eles. No primeiro não vi nada. Fui desanimada para ver o segundo, mas qual não foi a minha surpresa, e que, inclinando a cabeça vi o nome 'meredera', já quase apagado e grafado no sentido vertical. Eu, como professora, não poderia não reparar que faltavam letras. Mas logo pensei: 'o que importa!?' Eu havia achado o sonho de minha mãe numa árvore, sonho que ela realizou. Para algumas pessoas isso pode ser algo simples, mas para mim não foi. Era como se eu visse os escritos quase apagados e estivesse vendo também minha mãe me deixando. Ela estava muito doente. Fui para casa emocionada e perguntei a ela por que ela havia escrito aquilo novamente, agora em outra árvore, depois de tanto tempo. Foi então que minha mãe me disse que um dia escutou uma moça que trabalhava no Cândido, lá em cima ainda, dizer que o prédio da escola seria em outro lugar, mas que continuaria sendo o Cândido Motta e que todos os registros importantes iriam para o prédio novo, e o resto seria descartado. Acho que a moça estava falando dos documentos [risos juntos] (Iara Arícia).

E completaria Dona Nanã para sua filha: "Como aqueles escritos eram importantes pra mim, eu resolvi não os descartar e levá-los comigo."

Dona Nanã Arícia não podia levar a árvore, mas podia levar seus sonhos em sua consciência e em suas ações de liberdade, além, é claro, de materializá-los na escrita. Alguém, em algum momento, havia lhe ensinado a razoavelmente ler e escrever, sem que tenha feito o processo de escolarização. Não seria este um gesto de resistência à realidade oferecida a ela como dada? Não sabemos quem, quando e onde, mas aconteceu certa alfabetização e certo letramento oferecido e acolhido por Dona Nanã Arícia. A materialidade de seus sonhos havia sido registrada numa escrita no sentido vertical no tronco da árvore. A condição da própria estética da escrita e liberdade deu a tonalidade da potência da vontade lançada no tempo e marcada no espaço árvore. Seus sonhos cresceram com a árvore, mudavam de estação com a árvore, mas não envelheciam com a árvore.

Iara Arícia estava emocionada. Sua mãe seguiu como merendeira alguns anos, e sempre perguntava às crianças, nos momentos das refeições, se elas estavam aprendendo o abecedário direitinho, segundo sua própria mãe lhe relatava. Antes de falecer, Dona Nanã havia pedido duas coisas a Iara Arícia: juízo e que fosse uma boa professora. Um pedido de uma mãe a uma filha para que o exercício de sua liberdade estabelecesse uma relação entre a necessidade e a escolha mediante as contingências.

> Quanto mais numerosos forem os domínios que oferecem possibilidades de escolha e, em cada domínio, quanto mais variadas e numerosas forem as escolhas, mais haverá possibilidades de liberdade. Quando maior a importância para a existência for o tipo de escolha, mais alto será o nível de liberdade, isto é, escolha de meio de transporte, profissão, residência, vida (Morin, 1999, p. 13).

Entre a necessidade de sonhar e a materialização de um sonho, tantas vezes grafamos com uma pedra pontiaguda nossos desejos mais profundos em nossa consciência pela imaginação que projeta até se realizar, abrindo as bifurcações das possibilidades pelas escolhas feitas em cada presente. Dentre as três filhas de Dona Nanã, somente Iara saberia dessa história. Dizia-me naquele dia nublado: “Eu não sei explicar por que te contei essa história. Só sei que me deu uma forte vontade” (Iara Arícia).

Em estado de transfiguração pelo sentido estético (Morin, 2017), mostrou-se tocada pela magia da arte provocada pelo Belo da Natureza em articulação com as memórias de sua mãe e o que pode uma atualização da memória na vida de alguém. Seguiu Iara Arícia: “Eu não esperava que, depois de anos, essa história me levaria a perceber que, do pátio da escola, quem olha para os Ipês, se fosse naquela época da juventude de minha mãe, daria para entrever o cruzeiro. Eles estavam na mesma direção.”

Dona Nanã havia também, de alguma forma, sacralizado aquele Ipê Amarelo, afinal, uma árvore possui uma dimensão simbólica de ligar a terra e o céu tão potente quanto uma cruz. Na primeira, do símbolo é extraído um simbólico de um cosmos vivo, que nasce, desenvolve, envelhece, morre, e que renasce quando suas sementes germinam, sendo uma outra e a mesma simultaneamente. Da segunda, um simbólico enquanto uma esperança que fortalece e dá sentido à caminhada, que faz emergir a conquista da vida eterna e de um renascimento em um novo corpo, sendo um outro e o mesmo simultaneamente. A crença de Dona Nanã dialoga com o simbólico da árvore e da cruz, que não se esgotam nesses simbolismos ligeiramente sinalizados por nós. Todavia ambos ligam o céu e a profundeza da terra. Entre um e outro, porém, existe a superfície, existe a vida, a qual Nanã dizia amar tanto, e amava o que fazia na escola. “Khalil Gibran afirma que é na ora da perda que se reconhece toda a profundidade de um amor” (Morin, 2010a, p. 327). A vida tem sua face luminosa e atroz. “A vida é um presente e um fardo, é, simultaneamente, a coisa mais horrível e a mais maravilhosa. A vida não tem piedade e pode ser uma doçura infinita. A vida é algo inesperado que nos é concedido por algum tempo na Terra” (Morin, 2010a, p. 309).

O ônibus não veio no horário em que deveria chegar. A chuva que o céu anunciava resolveu não cair. As nuvens dos olhos de Iara Arícia resolveram se espalhar e, sussurrante, completou: “Logo após o falecimento de minha mãe, eu resolvi escrever no mesmo Ipê a palavra ‘professora’, ao lado de ‘meredera’.”

Não estaria Iara Arícia, ao caminhar em frente à escola, impelida a olhar para o Ipê, e ser por ele também olhada pelos espaços-tempos da memória? O Ipê Amarelo carregado de flores e sonhos possíveis situara-lhe no presente. Não seria o Ipê uma lente ensinando-a a olhar? Ao ver suas ramagens, far-se-ia um retorno ao pretérito, quando o primeiro cruzeiro do bairro teria uma dupla face: a do exercício da crença e a do acolhimento aos rejeitados que resistiram à padronização da manifestação religiosa. E, no futuro, continuando sua caminhada, se reinventando e atualizando a memória enquanto professora. Existe uma articulação complexa entre o espaço e o tempo, de tal modo que as continuidades e descontinuidades dos movimentos de mudanças e/ou permanências do território fazem emergir não apenas modificações sociais, históricas e culturais, mas também afetivas e de liberdades.

A complexidade do sistema cultural do bairro São Benedito mostra que este espaço revela aspectos estreitos com a temporalidade, que traz em seu bojo diversas construções culturais, políticas, sociais e econômicas. Entre o passado, o presente e o futuro, as árvores legitimam-se no bairro São Benedito pelo simbólico, e pelas percepções históricas e culturais que se fazem pulsantes neste lugar, que já foi chamado de Arado. O espaço e o tempo é um e é múltiplo, contínuo e descontínuo, “agitado por rupturas, sobressaltos que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios (Morin, 2008d, p. 113).

> Este universo nascente nasce em cascatas de acontecimentos. [...] Daí a necessidade do princípio de complexidade que, em vez de excluir o acontecimento, o inclui, e nos obriga a olhar os acontecimentos de nossa escola terrestre, viva e humana, os quais uma ciência antifactual nos impedia de enxergar (Morin, 2008d, p. 111).

Iara Arícia mudou de cidade, e “ali” agora estava somente de passagem. Suas memórias, porém, pertenciam a “ali”. Ela não tinha um ciclo grande de amizades. Duas ou três, no máximo. Discreta. A vida lhe convidou a alguns sacrifícios para a realização de alguns sonhos. A árvore e a cruz se anunciaram a ela como simbolismos, que nos fazem perceber as faces luminosas e atrozes da vida. Não estaria ali grafado seu sonho num escrito

em sentido vertical, tal como um pedido que a árvore levasse aos céus as suas mais profundas utopias?

O “ser merendeira” de Dona Nanã inspirou o “ser professora” de Iara a tornar-se mais consciente, mais livre. Códigos operantes de uma dimensão que não podemos mensurar estavam sendo estabelecidos entre mãe e filha. Um elo foi estabelecido na condição afetiva que somente um forte desejo de ser no mundo, conscientizado por aquilo que viemos sendo, o ser livre, poderia traduzir com os anos a fio de dedicação a um ofício. O ofício da docência de Iara Arícia alcançaria outros contornos existenciais e seguiria assim até ela se aposentar. Faria, ao certo, pelo autoconhecimento de sua consciência um pacto com a docência que articula ensino e sentimentos profundos com aquilo que seus estudantes sonham realizar no campo profissional. Iara falava isso com muito entusiasmo. Tratava-se de uma conquista de si mesma, compreendendo sua função docente de ajudar a materializar sonhos. Morin (2015b) chamaria este gesto de ajudar a aprender a viver, uma vez que ensinar a viver, como trouxe Jean-Jacques Rousseau em “Emílio”, seria uma formulação excessiva.

O Ipê Amarelo estaria ali, crescendo e cumprindo sua condição de ser árvore na relação com o subterrâneo, através de suas raízes sempre a explorar as profundezas com a superfície da terra através de seu tronco e de seus galhos inferiores; e com as alturas, por meio de seus galhos superiores e de seu cimo atraídos pela luz do céu (Chevalier; Gheerbrant, 2022). Raízes de mãe e filha. Céu de mãe e filha. Dois artefatos com força para nos convidar e colocar em comunicação aquilo que em nós muitas vezes encontra-se fragmentado, o conhecimento e a vida, o profano e o sagrado.

> Os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, consequentemente, interessam não só ao filósofo, mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana (Eliade, 2018, p. 18).

Resistir à pressão de uma religião dominante e muitos preconceitos, mesmo que com muita discrição, conforme conseguia fazer na época, foi um exercício de liberdade em cultuar a verdade que acreditava e lhe consolava, conectando-se com o que lhe transcende. Profanar para uns. Exercício de liberdade para outros. Para Iara Arícia, não mais tão somente dar aula ali, naquela escola, por estar mais perto de casa, mas por construir um sentido, um exercício de liberdade de tomar seu próprio caminho, agora mais consciente e conectiva com suas andanças da infância e com aqueles e aquelas que vieram antes dela, com sua ancestralidade.

Certa dose do magistério, sobretudo a dose dos modos tecnicistas, constroem distanciamentos entre a vida e o conhecimento, bem o sabermos. Necessário, pois, foi Iara Arícia decidir tomar outro caminho, o de uma conexão com as raízes de onde veio e, talvez, fazer impulsionar o tronco e os galhos do saber em outra direção ideológica para si mesma, e, quem sabe, deixar tais frutos para seus estudantes terem outras opções de que mundo querem construir, habitar e também deixar.

O sentimento de comunidade de destino de que falava Morin (1996b), a meu ver, brota na sutileza do cotidiano com o fio condutor da solidariedade e da fraternidade, são elementos que sutilmente o bairro São Benedito e tantos outros bairros de periferia sabem arar e cultivar. A liberdade aqui é uma espécie de desapropriação daquilo que vem nos sendo dito enquanto ser professor e professora mergulhados nas puras certezas, nas margens da arrogância e cegueira do tecnicismo, da universalidade e da fragmentação entre conhecimento e vida. É um exercício de solidariedade a si mesmo, e aos que virão, cada qual com seus constructos de afetos na vida, a fim de que o conhecimento faça sentido. Antes, pois, de qualquer coisa e qualquer um, um sentido para si mesmo. Projetar aquilo que gostaríamos de ser, sem perder as raízes e os sentidos de ser o melhor que podemos ser onde estivermos.

> O laço entre complexidade e solidariedade não é mecânico. Uma sociedade muito complexa proporciona muitas liberdades de jogo a seus indivíduos e grupos. Permite-lhes ser criativos, algumas vezes delinquentes. A complexidade tem, assim, seus riscos. Ao atingir o extremo da complexidade a sociedade se desintegra. Para impedi-lo, pode-se recorrer a medidas autoritárias; entretanto, supondo que desejemos o mínimo possível de coerção, o único cimento que nos resta é a solidariedade vivida (Morin, 1996b, p. 253-254).

Ser professora ali naquela escola alcançaria uma dimensão outra no ato de educar. Uma liberdade pode expressar uma comunhão com o sagrado e o profano. Uma árvore pode expressar uma comunhão com a sacralidade e a profanidade. Uma educação pode expressar uma comunhão com a profanidade e com a sacralidade. Uma árvore e uma educação menor podem expressar uma comunhão com a liberdade; uma árvore e uma educação enquanto ponte entre o céu e a terra, um acontecimento em que o esperançar a realidade brota de diversas maneiras. Ser merendeira. Ser árvore. Ser professora. Ser ligação. Educação como expressão da liberdade. Árvore enquanto um papiro que transmite um desejo, uma memória, ou, como dizia Khalil Gibran, “as árvores são poemas, que a terra escreve para o céu. Nós a derrubamos e as transformamos em papel para registrar todo nosso vazio” (Gibran *apud* Conceição; Sampaio, 2021, p. 5259). Nos parece, pois, uma dimensão prática dos processos

comunicativos no cotidiano da vida, na superfície existencial, entre o céu e a terra, a liberdade do ser e saber do professor na espacialidade e temporalidade. A expressão da experiência do eu no mundo, a experiência na vida da alma e do corpo (Bergson, 2005). Uma experiência que somente o “eu” consegue alcançar. O “eu” que nenhum outro pode dizê-lo em nosso lugar, tampouco fazê-lo em nosso lugar.

> E o que é o ‘eu’? Algo que parece, com ou sem razão, ultrapassar todas as partes do corpo a que está ligado, ultrapassar tanto no espaço quanto no tempo. Primeiramente no espaço, pois nosso corpo se detém precisamente nos contornos que o limitam, enquanto pela nossa faculdade de perceber, e mais particularmente, de ver, alcançamos o que está bem distante de nosso corpo: vamos até as estrelas. Em seguida, no tempo, pois o corpo é matéria, a matéria está no presente e, se é verdade que o passado aí deixa rastros seus traços, são traços de passado apenas para uma consciência que os percebe e interpreta o que percebe à luz do que ela recorda: a consciência, ela sim retém o passado, enrola-o sobre si própria na medida em que o tempo passa e prepara com ele um futuro que ela contribuirá para criar (Bergson, 2005, p. 124).

O bairro São Benedito continua com muitas árvores. Assim como a memória, uma árvore não nos dá as costas. O distribuir de mudas de árvores do Horto Florestal é um gesto de manter e conservar a natureza em todo canto da cidade, mas é também um convite a criar o que se verá acima da superfície e ser afetado pelo que estará abaixo dela. Quem planta árvore cria raízes, quem cultiva histórias também. Digamos que no bairro São Benedito a natureza não é apenas testemunha da história, ela é produto e produtora da história, com as nuvens que abraçam e os ventos que assobiam. A chuva não veio. O ônibus não veio. O cronológico foi o suficiente. Iara Arícia se foi caminhando... E, como de costume, rindo de si mesma.

Figura 82 – Encontro entre as ruas São Lourenço, Araxá e São José, 2023, bairro São Benedito

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

A liberdade exige responsabilidade com o mundo. Vamos descer!? Ficariam aqui, o professor e as professoras, Benedito e Beneditas, e os sujeitos Arícios e Arícias cria/s do bairro para receber outros pesquisadores e fazer uma caminhada memorialista mediada pela terra, pelas árvores, pelos ventos, pelas águas das bicas, pelas lendas..., com tantos outros curiosos interassados em fazer uma caminhada por aqui, um exercío de liberdade que dê a pensar em si mesmo e seu saber para habitar e cultivar modos outros da educação.

Sei que ainda tem muitas outras ruas para caminhar com o vento, mas outro dia a gente volta. Vamos passar pela rua Ademar Ferreira Leite, a segunda rua à direita depois do mercado, depois do muro da escola Cândido Motta. No final desta rua, vamos descer à esquerda, pela rua Fausto Machado, logradouro paralelo ao que submos para chegar ao bairro. É só virar à esquerda na rua Professor Joaquim Queiroz que sairemos novamente em frente ao Aragão. Nessas ruas encontramos com outras memórias que resistem ao tempo, passam pelos corpos daqueles novos que chegam ao mundo, que exprimem outras formas de manifestações do sagrado. Vemos igrejas evangélicas, residências com imagens de santos dentro de grutas com luzes de neon, casas religiosas de matriz africana, lugares de benzeções. Jovens que transitam pelas ruas exercendo suas liberdades religiosas com vestimentas tradicionais de suas crenças, tornando a via pública um lugar de encontros e desencontros, um lugar democrático, um pedaço de si, espaços possíveis entre os vieses da relação com o sagrado.

> A religiosidade do homem antigo se reduplica e pemanece na fé do mineiro, o que demonstra que os povos têm acreditado em formas do imaginário que muitas vezes convergem para um único caminho, fazendo com que os mitos regionais adquiram matizes universais (Pereira; Gomes, 2018, p. 22).

Mundos que aparentemente se dividem pelas manifestações do sagrado, de alguma forma se encontram no chão laico das escolas públicas dos bairros São Benedito, Santa Cândida e São Bernardo. Bairros vizinhos e coirmãos que trazem a memória à vista pela arte cantada, dançada e grafitada nas ruas como marcas fronteiriças que aproximam as gerações diferentes que se intercambiam pela multiplicidade da vida e do conhecimento que poliniza outros mundos possíveis na atualidade, possibilitando a ampliação de redes de amizades pelas diferenças que legitimam a si mesmos e a multiplicidade da vida que renova o mundo.

A liberdade exige esperançar. Chegamos ao local de onde partimos: o “Pirulito

do Parque Halfeld". Heráclito (1985, p. 85) já dizia que "a rota para cima e para baixo é uma e a mesma". Certamente não voltamos os mesmos desta incursão. Quantas liberdades... quantos modos de ser e saber que se constroem durante o caminho... Experiências (Morin, 2008d) com os caminhos a partir das memórias-lembranças (Bergson, 2006). "O corpo sabe e se lembra" (Pallasmaa, 2011, p. 57). Reiteramos, conforme dissemos no item "3.1 Um prólogo de palavras-chave na *vidaconhecimento*", que se podemos anunciar uma linguagem do corpo, podemos também enunciar o corpo enquanto linguagem, e o desafio da linguagem é também o desafio da liberdade. Um desafio de tornar mais consciente a experiência da minha liberdade em forma de uma linguagem escrita.

Muitas história ecoam pelo bairro São Benedito. Como um bom mineiro, quando uma história ecoa por muito tempo, pode desconfiar, tem alguma coisa aí... Todavia, se tem uma coisa que um mineiro sabe fazer bem é estar "discunfiado". Muita gente desconfia do bairro São Benedito pelo histórico de violência, tráfico de drogas e outros tantos acontecimentos desagradáveis em seu cotidiano que não raras vezes são manchetes nas diversas mídias. Quem caminha por essas bandas da Zona da Mata de Minas Gerais vê, escuta e desconfia de muita coisa; mas também, ao conhecer a história do bairro, tem a possibilidade de compreender a si mesmo e a si mesma, e como o bairro se tornou aquilo que vem sendo, ressignificando assim muitas outras coisas que já viu e escutou e que geraram desconfiança.

Quem é cria das terras aradas e abençoadas é difícil desconfiar das feituras e formas discursivas de seus ancestrais que carregavam lata d'água na cabeça, lavavam e passavam roupa para dentro e para fora do lar, plantavam milho, café e abriam clareiras nas matas a picadas de inchada, criando mais espaços para ocupações dessa gente, que se desmembrariam mais tarde nos bairros São Sebastião, ABC, Bonsucesso e Parque Guajajaras. Há como fugir daquilo que viemos sendo diante do que o chão da terra de que somos cria nos convida a ser? Há como fugir de nosso lugar de querência e não levar um pedacinho dessa terra conosco? Sair do bairro e retornar a ele sob diversos aspectos nos leva a uma resposta imbricada de um talvez. Contudo, aqueles que fazem seu percurso e nele forjam o seu ser e saber docente, mostram contundentemente que não, não há como fugir dessa nossa terra, daquela que nos constitui *humus*. Uma terra que tem histórias é uma terra que aramos com uma feitura de nós, conectamos com ela. Um lugar sem histórias, nós também não estamos ali, é uma terra árida.

O/As professor/as são ao mesmo tempo herança e herdeiros de si mesmos e do território que habitam. Herança de si mesmos pelas escolhas que fazem na relação com o

mundo, pelo próprio movimento da vida do exercício de seu saber. Herdeiros do território que habitam por serem cria/s da terra arada do São Benedito que, como Gaia, gera seus filhos e filhas, alimentando-os e recebendo deles e delas novamente seu gérmen fecundo, isto é, o retorno daqueles que nunca se foram, professor/as cria/s do bairro que, pela sua liberdade, resolveram dar a ler, ensinar e a ansiar em querer que os pequenos, jovens e adultos sigam desbravando seus caminhos pela *vidaconhecimento* com e pelas raízes do bairro, com e por um enraizamento/desenraizamento (Morin, 2007b).

Quem nasceu e foi criado no chão dessas terras cheias de morros, retas e curvas tem difculdade de desconfiar das andanças de seus ancestrais que carregaram água, abriram clareiras nas matas para fazer outras passagens que mais tarde virariam ruas, e construíram casebres cujas paredes ecoariam através dos ventos memórias de dores e felicidades que marcariam os calos dos pés e das mãos que hoje dão vida, conhecimento, cultura e outros mundos possíveis ao São Benedito.

A liberdade penetra na educação pela linguagem, como uma expressão viva e potente de ser no mundo. Pelas mais diversas expressões e experiências educacionais vamos nos tornando aquilo que viemos sendo. Nessa relação somos afetados e afetamos o outro pela própria historicidade que nos constitui. Somos produtos e produtores de linguagem, de liberdade e de humanidade.

Evidentemente que uma caminhada acontece com o gesto de pisar no chão, na realidade concreta, muitas vezes dura e difícil. Entretanto, no subterrâneo também ocorrem movimentos da própria terra, suas placas se movem, se deslocam, surgem buracos que podem trazer armadilhas. O chão que pisamos carrega certezas e incertezas. O caminhar sobre esse chão da vida perpassa por escolhas complexas, pois são as marcas de nossas próprias vidas que nos levam para saberes e para sermos aquilo que viemos sendo. Se partimos com o pensamento complexo para caminhar pelo chão da vida, durante o caminho fomos encontrando com outros pensamentos, outras gentes, que nos tocaram a experiência, nos convencendo de que se o pensamento complexo para nós é extremamente necessário para um exercício sobre a liberdade do ser e saber, ele não é um pensamento suficiente. A cada passo da caminhada, o próprio pensamento complexo se transforma mediante as demandas sociais, as contradições, os conflitos, as mágoas históricas, as solidariedades.

Somos filhos de Gaia, filhos da terra-pátria (Morin; Kern, 1995) e somos filhos de Urano (Cassé; Morin, 2008). Seriam os herdeiros Beneditos e Beneditas, os filhos e filhas do encontro das nuvens com a terra arada? “As perguntas feitas durante os encontros nos levaram a nos questionar na verdade quem somos nós...” (Bento Eugênio; Beneditina Gouvêa)

O movimento de arar a terra pode ir causando um certo caos na terra que estava acomodada, porém é justamente neste aparente caos que se abre a condição para a nova sementeira, que se abre ao mundo para surgirem Beneditos e Beneditas que não querem se limitar a ficar no quintal do bairro, mas compreendem que a cidade de Juiz de Fora não é a sua região central, e por isso ter direito à cidade não se limita a habitar o centro da cidade, mas o exercício de liberdade de agir no mundo com os direitos historicamente conquistados, com vistas a reinventar-se pelas escolhas nos limites da contingência que nos lega.

Recebemos e oferecemos uma herdade de si mesmo, daqueles e daquelas que nos antecederam no mundo e do território que habitamos. Como no princípio do anel recursivo (Morin, 2003a), somos produtos e produtores do que nos produz, geramos e somos geridos, semeamos e somos semeados, cuidamos e somos cuidados, assegurando formas de resistir e questionar as formas discursivas que dizem que a cidade é somente a região central, tal como se dizia antigamente: "eu vou na cidade!", quando queríamos dizer que estávamos indo ao centro urbano. A cidade é em todo canto, e a conscientização de seus encantos nos convida a partirmos do nosso cantinho de querência para problematizarmos aquilo que nos acontece, recebendo e deixando heranças culturais e memórias aos novos que renovam o mundo, assegurados pelas próprias raízes que o geraram, e que mais tarde também gerarão. "Não sabia que falar sobre si mesmo poderia me fazer enxergar como a liberdade me constitui como professor no bairro São Benedito" (Bento Eugênio).

O Arado pode até ir causando um aparente desconforto na terra acomodada, porém é justamente a partir da aração que se abre a condição para se semear, cuidar e gerar Beneditos e Beneditas que não se limitam às zonas fronteiriças dos limites do bairro, mas que alçam voos com os ventos do Leste para os outros cantos de outras Juiz de Fora. Ter direito à cidade não se limita a uma crítica aos modos de exclusão pelo processos de urbanização da Juiz de Fora do século XIX, mas compreender que as bordas têm tantas histórias para contar quanto a região central, não apenas como reverberação do que aconteceu na região central da cidade, mas como um lugar que se auto-organiza, (re)cria sua própria história e cultura na relação entre o passado e o presente, preenchendo lacunas históricas através das memórias que se estendem ao outro no mundo pela presença e pelas ausências mapeadas, ambas capazes de produzir outros sentidos de identidade e diferença nos moradores do São Benedito no século XXI.

> Percebi que a minha idade se funde com a idade do bairro. A minha idade de 41 anos se confunde com a história do bairro. Eu me perguntei: 'pela sua

> tese, quem sou eu?' Percebi que ser professor no bairro me coloca na condição de ser o tempo todo professor: na rua, no mercado, no ônibus... O tempo todo no bairro alguém se refere a mim como professor, e não pelo meu nome. Vi que ser professor é uma condição que não sai mais de mim, e ser professor no bairro me faz ficar nesta condição por mais tempo, me exige uma outra postura, porque eu não posso perder minha autoridade diante dos estudantes quando encontrar com eles na sala de aula. Ser professor no bairro requer que certos limites de relações não sejam ultrapassados. Isso custaria a minha autoridade perante os estudantes; isso custaria a minha condição de ser professor (Bento Eugênio).

A liberdade exige abrir-se à experiência. Compreendemos e escolhemos o gesto da caminhada enquanto deslocamento como um modo de liberdade do ser e o saber do professor que se situa no mundo. Caminhar pelo próprio bairro que nasceu, foi criado e que atua na docência é um exercício de autoconhecimento da consciência e de se reinventar a cada presente enquanto sujeito da educação. Liberdade é criação, reinvenção, que orbitada pela cultura, pelo tempo, pelo espaço, pelo conhecimento torna a memória individual e coletiva um ato político de se colocar como sujeito da história e da geografia da cidade, provocando a cidade a pensar sobre seu presente, passado e futuro. Repetir o que já sabemos é fazer uma espécie de futuro do pretérito da cultura, e corremos o risco de perpetuar uma história única (Adichie, 2019), homogeneizadora, excludente. Deslocar-se é um gesto de abertura para outras formas de pensar-se na própria composição da docência que nos constitui, e que somos constituídos por ela. Uma forma de inverter o currículo e partirmos de nossa própria memória, enxergamo-nos na história e na geografia e fazer deste movimento parte do currículo. Um modo de liberdade na educação que parte do sujeito para produzir uma educação em seu sentido micro. Contemplar os espaços do próprio bairro com um outro olhar; contemplar as pinturas das memórias do bairro contextualizando-as e vendo a nossa própria história através de nossa ancestralidade com gente trabalhadora, brincadeiras, folias, solidariedades; contemplar as memórias daqueles que vieram antes de nós e como nós estamos neles e com eles; contemplar a história da escola e se ver nela; contemplar e se compreender como sujeito histórico e geográfico.

Para onde o convite a pensar uma liberdade construída pelo/as professor/as, atravessado pelas liberdades de outras gentes deste bairro, nos levou? Talvez, para outros modos de liberdades possíveis, liberdades inventadas, conduzidas pelo fio-andar comum a todos os modos de liberdade, a capacidade de se perguntar mais, de se reinventar sempre.

Existem histórias e geografias que acabam sendo indizíveis com o passar do tempo. A liberdade é o ser sendo e, portanto, sempre irá aparecer onde houver gente, onde houver a manifestação humana da vida, em suas mais variadas naturezas. No ser humano,

porém, aparece como a indeterminação, que tensiona com a determinação externa que lhe foge ao controle, tal como a "roda da fortuna" que afeta a nossa rota de escolhas mediante a própria incerteza da ideia de progresso. Todavia, se possível, traga sua liberdade para o presente. Reinvente. Acolha as incertezas, as desordens. Mapeie outros professores, outras histórias, outras geografias, outras memórias, outras liberdades, outras gentes. Tão importante quanto encontrar gente é acolher memórias, sendo, pois, o manancial de memórias escolhidas politicamente com o mundo que construirá liberdades, formas de reinvenção do mundo.

Figura 83 – Artífices do São Benedito-Arado

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).[86]

Se a história que lhe contarem não lhe bastar... Se uma escrita lhe provocar pouco sobre quem você tem sido no e com o mundo... Se suas memórias forem sufocadas pela racionalidade que não admite o encantamento com os mitos... Se... Se possível, leia. Leia sem pressa. Mapeie ausências e presenças.

Figura 84 – A complexidade e liberdade do Arado-São Benedito e São Benedito-Arado

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

[86] Uma releitura da obra *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral (1886-1973). Imagem de fundo bairro São Benedito, 2023. Artífices, trata-se dos sujeitos que são cria e que criam o bairro São Benedito-Arado e Arado-São Benedito no movimento recursivo, hologramático (Morin, 2003a).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UMA CARTA A UM MODO DE LIBERDADE

Faz tempo que gostaria de lhe escrever. Por vários espaços venho lhe procurando.

Caminhei por muitos lugares, conversei com muitas gentes em busca de pistas de onde lhe encontrar.

Desde a semeadura dos primeiros indícios de interesses em falar sobre você aos amigos e amigas da educação, que começaram em um espaço e um tempo que eu não posso exatamente mensurar, lancei-me em sua busca calçado de cultura e das vestimentas do conhecimento complexo.

Arrumei minha mochila com um pequeno caderno, livros, uma lapiseira, uma garrafinha d'água e os princípios cognitivos da complexidade, para me assegurar da importância das certezas diante das areias movediças do caminho e das incertezas para me provocar a questionar os solos firmes das verdades do percurso.

Caminhei em busca de ti, junto com o pensamento do pensador Edgar Morin em minha razão e minha afetividade. Com esse pensador, saí em sua busca com um método que me convidou a fazê-lo com mais consciência durante o percurso.

Depois de muito procurar e nada encontrar, decidi tentar outros meios. Fui atrás de ti em busca de um modo seu, uma faceta, uma condição, uma revelação talvez de sua sombra. Escolhi não ir em busca de encontrar sua plenitude, sua inteireza pronta e acabada, estatuificada, como as vezes você parece em algumas cidades do mundo como símbolo.

Centrei-me em lhe investigar ao longo da caminhada, sempre impulsionado pela pergunta: O que pode a potência da liberdade do ser e saber dos professores?

Compus um problema só para lhe encontrar. Com ele, a realidade que antes era sólida passou a ficar mais líquida. Onde antes era ordenada, passou a se mostrar mais caótica. Comecei a seguir seus rastros. Busquei por pistas suas permanentemente, mas sempre quando eu chegava, você já havia partido. "Chegou tarde... Ela saiu daqui faz um tempo... Se tivesse chegado um pouquinho mais cedo...", dizia sempre sua amiga educação, que curiosamente estava sempre presente para me dar esses recados. Eu estava sempre um passo atrás. Contudo você sempre deixava algo para eu contemplar, antecipando minha presença: livros, artigos, objetos, árvores, animais, mitos, gentes. Cada mundo manifestado que eu encontrava durante o caminho falava um pouco de você, ao modo que lhe era peculiar.

Através da multiplicidade da linguagem eu sentia você. Era como um chamado ao autoconhecimento da consciência. Este é um convite à consciência da consciência. Isto é, à

consciência de que a consciência possui uma caminhada, que inclui uma consciência sensória motora, afetiva, razão analítica, intuitiva, mística e não dualista (Morin, 2000a, 2008e). E você, talvez pela convivência com sua grande amiga educação, pedagogicamente sabia que suas manifestações mediadas pelo mundo iriam me provocar uma experiência.

Da semente, da raiz, dos galhos da videira, do bago, da colheita, das podas de uma cepa como anunciei na dedicatória deste manuscrito, venho à procura por um modo seu, ó liberdade!

Os seus modos de ser liberdade mostraram-me muitas de suas faces do saber. Tu se mostravas na ordem da mecânica de Isaac Newton e na desordem das nuvens de Ilya Prigogine. Para não me perder em suas aparentes contradições, lancei mão dos mitos e da razão. Em uma das paradas à sua procura, você me deixou a lição de que a razão é só mais um elemento filosófico no mundo. Razão e mito caminham juntos. Fiar o mundo, tecer o próprio caminho, e habitar simbolicamente a vida com uma racionalidade aberta (Morin, 2020a).

Sabe, liberdade, certo dia vi pistas de alguns de seus modos em grandes pensadores da filosofia. Neles, senti que poderia me inspirar a encontrar um de seus modos, um que pudesse ser pertinente aos meus interesses de pesquisa. Foi então que percebi que um emaranho de pensadores constituíam um movimento de concepções filosóficas sobre você. Entusiasmado, tomei coragem para fazer um Estado da Arte em que as produções mapeadas na área da educação na relação com você, entre os anos de 2015 e 2019, nos repositórios da CAPES e do SciELO, pudessem se entreolhar mediados pela mitologia. Percebi que os agrupamentos dos trabalhos entre você e a educação, separados por eixos temáticos, poderiam fazer parte das três grandes concepções filosóficas que versavam a seu respeito, conforme as características apresentadas em seus fundamentos. A palavra-chave de busca era você, liberdade, somente você, de forma solitária.

Na concepção de *Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade,* que se caracteriza como a ausência de condições, de limites e de graus, isto é, independente das circunstâncias exteriores (Chauí, 2014), sinalizei um eixo temático: “Liberdade e educação como movimento de si mesmo”, em que a noção de escolha é realizada pela vontade individual.

Na concepção de *Liberdade como ação livre na conformidade com o todo,* que se caracteriza pela condição de escolha, mas atribui também a ideia de necessidade à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado) (Abbagnano, 2007), aloquei os dois eixos temáticos: “Determinismo e liberdade como postulado social na educação”, que propõe a liberdade como um processo que se constitui na relação social, procurando conciliar o

determinismo e a liberdade de maneira que a objetividade e a subjetividade se articulem nos processos de construção de conhecimento; e o eixo “Educação e liberdade como postulado da moral”, que traz a tensão da liberdade com o poder incondicional da vontade e sua tensão entre a conciliação e a necessidade.

Liberdade como possibilidade objetiva, que quantitativamente foi a concepção que mais apresentou trabalhos, 63% do total de 19 trabalhos mapeados, foi a concepção que trouxe a ideia de que a escolha aparece junto com a autodeterminação na relação com a necessidade, porém acrescida da condição do fazer e não do querer como proposta para transformar a realidade dada (Chauí, 2014). Situei dois eixos temáticos: a “Educação como exercício para a manifestação da liberdade”, cujos trabalhos procuravam articular a educação como exercício para a manifestação da liberdade na medida em que essa educação seja crítica, e que tenha uma intencionalidade de conscientização dos sujeitos; e o eixo “Liberdade como conquista e emancipação de si e do coletivo”, que estando o sujeito na relação com o mundo, a conquista da liberdade se dá com os movimentos de reinvindicação a uma condição mais justa para si e para o coletivo.

À luz do pensamento complexo, você, liberdade, veio deixando um pouco de si por onde passava, evidenciado que tu és em si mesma na relação com o mundo um exercício de autonomia e dependência que se retroalimentam, se compondo como um conceito filosófico movente, múltiplo e inacabado.

Pelos anos de amizade com o pensamento complexo, foi uma espécie de convocação tê-lo nesta aventura, afinal, em respeito aos nossos anos de amizade, ele não me deixaria seguir sem rumo. Com essa *philía* (Gobry, 2007) uma das coisas que não perdi de vista é que apesar de estarmos à procura tão somente de uma de suas facetas, não significa que eu deveria pensar o ser saber de forma fragmentada, disjunta, pois aí mora o perigo do aprisionamento e das cegueiras paradigmáticas. Segui com mais esperança, e em diálogo com o amigo pensamento complexo vi que também seria fundamental a companhia da grande amiga metodologia narrativa (Connelly; Clandinin, 2008). Dito e feito. Ela me ajudou a operar a pesquisa pela confiança na ressignificação da vida de quem narra, através da escuta e problematização do próprio movimento da *vidaconhecimento* dos sujeitos da pesquisa. Operei com esses amigos com os fios dos princípios cognitivos da complexidade (Morin, 2003a, 2007a), do sistema cultural (Morin, 1977), da liberdade (Morin, 1999) e da racionalidade aberta (Morin, 2020a), para andar pelos caminhos investigativos da pesquisa pelo exercício de sentir e pensar complexo.

Saímos rua afora guiados pelos caminhos de *vidaconhecimento*, cheios de esperança e certos de que todas as histórias importam (Adichie, 2019). Aprendi nesta caminhada que "as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar" (Adichie, 2019, p. 32). Um exercício de sair pelo mundo encontrando-o nos jeitos mineiros, nas múltiplas narrativas, nas corporeidades, nas temporalidades, nas contradições espalhadas pelas ruas da cidade de Juiz de Fora/MG.

Saí com minhas fiéis amizades à sua procura pelas ruas da cidade e, complexamente, a cada passo, anunciávamos que havíamos encontrado mais um de seus rastros. Dei-me conta, em dado momento, que eu havia me transformado em mais um de seus mediadores. Todavia ainda me incomodava, pois sentia falta de conhecer um seu modo.

Parti, então, para as últimas consequências de suas pistas. Subir até o Mirante São Benedito, o ponto mais alto de Juiz de Fora, ainda que muitos possam dizer o contrário. Transitei pelo bairro São Benedito seguindo suas pistas, dicas históricas, geográficas, filosóficas e pedagógicas. O grupo de amizades cresceu durante o caminho. Encontros. Conheci professor/as e tantas outras gentes que falavam de ti, e me convidaram para caminhar com ele/as pelo bairro porque certamente tu estarias ali em algum lugar. Subimos, descemos, descansamos, rimos, choramos, caminhamos. Passei por três escolas que, talvez inspiradas em você, liberdade, se tornaram escolas itinerantes. Todas as escolas do bairro já mudaram de endereço dentro do próprio bairro. Cada escola no São Benedito é una e múltipla não apenas no evidente sentido pedagógico, temporal, cultural, mas também espacial.

Liberdade, liberdade! Você acredita que contei para os caminhantes professor/as e gentes antigas do bairro, anciões e anciãs, sobre partes de ontem e hoje de uma Juiz de Fora dotada de contradições, através das narrativas deles mesmos, sujeitos que se aventuraram a caminhar comigo guiados pela memória-lembrança e pelo esforço da atualização da memória (Bergson, 2006).

Ó liberdade, liberdade, ao menos abra suas asas benedictas sobre mim! Dai-me um arranjo para experienciar uma caminhada de *vidaconhecimento* com preparo físico e mental de modo que eu possa ter consciência de minha memória-hábito e memória-lembrança. Dai-me um pouco de sua sombra manifestada nas asas de Dédalo e Ícaro, que um dia também buscaram por ti entre o céu e a terra. Mate um pouco de minha sede como a bica fresca que brota das entranhas das pedras da "Volta da Mina" e, lave-me o corpo e a mente como o tanque da Praça das Lavadeiras do lugar chamado São Benedito. Inspire-me a esperançar e ter forças para vencer as vicissitudes da vida, assim como as árvores do Poço D'Antas do lugar chamado Arado. Liberdade, liberdade, tu me proporcionaste tantos

encontros com Beneditos, Beneditas, tantos Arícios e Arícias que resistem às asperezas do mundo, tantas gentes cria/s do Arado-São Benedito, São Benedito-Arado, que se abastecem das memórias para enfrentar as lutas cotidianas com os ventos que assobiam e compartilham solidariedades tal como as nuvens que abraçam!

Você acredita liberdade, que esses Beneditos e Beneditas, Arícios e Arícias fizeram um exercício de atualizar a memória falando sobre você, mediado por suas irmãs tempo, espaço, cultura e conhecimento? No meio do caminho havia professor/as e gentes antigas do bairro. Havia professor/as e gentes antigas do bairro no meio do caminho. Havia professor/as e gentes antigas do bairro durante o caminho. Depois disso houve outro caminho.

A narrativa das gentes cria/s do bairro se mostrou um modo de expressar sobre si mesmo trazendo a memória para a conversa. Entendi que a narrativa, enquanto um modo de se expressar, carrega uma ancestralidade, portanto, uma maneira de situar-se no mundo, nos convidando a dialogar com nossas margens direita e esquerda de nosso rio interior, nossas referências sociais e políticas sul e norte, e tantas latitudes e longitudes que nos convidam para o banquete com as diferenças.

De lá do Mirante, do ponto mais alto do bairro São Benedito, vi um vestígio do lugar de onde parti para caminhar por esses labirintos da pesquisa. Caminhos. Contemplações.

Eu achava que ia te encontrar lá em cima, mais pertinho do céu. Mas não. Você já havia ido, e deixado formas de encontrar e acolher memórias e narrativas para me provocar a pensar como venho pisando neste chão que me fez ir tão alto atrás de um modo seu. O sol já se punha. Eu já a havia procurado pelas vielas e ruas largas. Procurei por ti durante a noite, na companhia das corujas que amam saber. Ah, amigas filosofia e pedagogia, que bom que não me abandonaram! Contudo, novamente, onde chegávamos e com quem encontrávamos, a resposta era a mesma: “aquela que procuras acabou de passar por aqui”. E, novamente, seus rastros estavam lá, sempre presentes.

Desci. Vim refletindo que um bairro pode ser observado pela região central da cidade, e ser por ela forjada geográfica e historicamente. Entretanto pode também contar outras histórias, outras cartografias, se reinventar, pensar como vem se tornando aquilo que vem sendo. As histórias “podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar a dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Ah, liberdade! Se não fosse a companhia de caminheiros e caminheiras no caminho, do sol e da lua, do vento e da chuva, das plantas e dos animais do caminho, penso que já haveria desistido. Todavia, a presença deles me iluminava a dificuldade, cada tropeço,

e segui muitas vezes firme como um prego no angu pelas retas, curvas e altiplanos atrás de um de seus modos. A contradição que me constitui se desvelou.

Cheguei ao lugar de onde parti. Racionalmente eu deveria me sentir o mesmo, mas o afeto, as emoções e o mítico que me constitui e se desvelou, me fizeram sentir-me um outro. Encontrei-me com a amiga experiência.

Pedagogicamente, a experiência me disse que sempre esteve comigo ao longo da caminhada, porém disfarçada, para que eu não perdesse o valor de apreciar o caminho. Dizia ela depois do meu retorno: "como você iria abrir-se ao mundo se eu lhe abraçasse antes do acontecimento?"

Após muitas buscas e crises, caminhei de forma espiralar até encontrar um modo que me interessasse para esta pesquisa. Tu, liberdade, sempre estivestes lá. Antes de mim, junto de mim, após minhas idas e vindas de todo lugar que passei. A complexidade, a narrativa e as memórias das gentes e tudo ao meu derredor tentavam ansiosamente revelar sua presença enquanto palavras-chave que foram se forjando ao longo do caminho, e, pedagogicamente, tu sabias o que estavas fazendo, sendo o núcleo, e elas, as palavras-chave, sempre orbitando em torno de ti. Ó, liberdade, enfim lhe enxerguei, lhe encontrei, ainda que tardia nessas terras mineiras.

Fundamentalmente, e não mais tardiamente, vivi com você. Tantas vezes me encontrei com você, mas como não sabia o que procurava, quando lhe encontrava, tinha a sensação de que tu não estavas mais lá. Agora, com essa percepção filosófica-educacional, tu estás aqui, sempre presente em minha constituição *sapienssapiensdemens*.

Se me permites, falarei agora eu sobre um de seus modos, minha amiga incontornável. Um dos seus modos que me interessou a lhe colocar nesta pesquisa.

Um modo de liberdade, que você, liberdade, incondicionalmente me mostrou nesta jornada, não consistiu nas ações em si mesmas dos sujeitos da pesquisa, mas na conscientização que dirige as nossas narrativas no e com o mundo, na substância que as movia a escolher uma coisa e não outra. Foram modos que produziram diferenças da consciência que forjam o sistema cultural do bairro, as produções de solidariedades e as formas de reinvenção com o mundo. Um exercício de estar livre no hoje se articula com o vínculo de onde viemos. Memórias. Raízes. Ancestralidade. Penso que esse modo de ser livre que tu mostraste é um exercício de ser feliz. Partilhar um mundo comum e perpetuar uma tradição da solidariedade construída com as lutas e resistências entre os cria/s do bairro é um exercício de liberdade do ser e saber. O esperançar do porvir encontra-se na ancestralidade.

Todo esse caminho que fiz ao caminhar me proporcionou produzir uma pesquisa que acredito. Uma pesquisa científica com prosa e poesia, que me fez encontrar partes de mim que estavam adormecidas, mas que só pude encontrar a partir de você, liberdade, a cada encontro. Somos livres e educados com o mundo. Cada avanço da ideia de liberdade nos faz ascender de forma espiralar por outros níveis de consciência na relação com o mundo.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou que ao fazermos o caminho e nos apropriarmos dele, tomamos consciência de que nos tornamos o próprio caminho, o próprio bairro, a própria cidade. A contradição nos constitui e irriga a nossa potência de ser e saber mais com o mundo. Tomar consciência de se lançar na história de uma cidade é um convite a uma liberdade em ação com o mundo para esperançar outros modos de habitar a educação. Estar no mundo e cultivar sentidos com ele, para os sujeitos da educação, proporciona identificarmo-nos com o lugar que vamos construindo relações, isto é, que só se torna aquele lugar porque os sujeitos que ali estão construíram histórias de lutas, resistências, solidariedades e emancipações que deixam marcas no espaço, no tempo, na cultura e no conhecimento que produz formas múltiplas de ser, de saber e de liberdades possíveis.

Ah, liberdade, não precisa mais me dizer por onde tu andas. Através de minha busca por ti, as potências de suas faces se apresentavam marcantes nas escolas públicas do bairro de ontem e de hoje, mostrando que através de um movimento aparentemente caótico de escolas itinerantes, você me convidou pela linguagem prosaica e poética a outras formas de ser gente com o mundo. Ah!... Tantos encontros você proporcionou às gentes cria/s do bairro através da escola. Gente da ponta do morro tornou-se amigo/a de gente do final do morro, gente de um extremo lado do morro tornou-se amigo/a de gente do outro extremo...

Você, liberdade, enquanto fundamento filosófico da educação que acredito, exige diversos gestos, um transitar por diversas camadas que não se justapõem, mas se entrelaçam. Você, liberdade, exige conquistas individuais e coletivas, exige ser livre pela via do exercício docente, exige esperançar, exige encontros com as memórias daqueles que nos antecederam no mundo, exige olhar e sentir as próprias ambiguidades, exige solidariedades e amizades, exige um rearranjar-se frente às contingências, exige resistências, exige contemplação, exige o encontro com as diferenças, exige responsabilidade com o mundo, exige partilhar múltiplas marcas culturais em lugares públicos para preservar memórias e saberes, exige abrir-se à experiência.

Através de você, liberdade, produz-se tensões, questionamentos, inculcamentos de como reinventar-se professor e professora diante dos desafios contemporâneos e como educar cada geração de uma família que passa pela mesma sala de aula que o professor/a um dia

também estudou. Estou preenchido de ti. Vejo agora seu modo permanente de dizer, sussurrando do começo ao final desta tese, que não são as nossas ações que dizem por si só como estamos sendo mais ou menos livres, mas o quão conscientes estamos de nossas ações. Por escolha nossa, o nosso ser e saber que nos constitui professor e professora pode se limitar a ser guiado pelo interesse pessoal ou pelo bem comum. Contudo, seguindo suas pistas, liberdade, aprendi que escolher é sempre um gesto de dar sentido à existência.

Acredito que o movimento da *vidaconhecimento* nos convidar a enxergar e a experienciar exercícios de liberdade. Todavia, caso seja à luz/sombra do extremo interesse pessoal, será tão somente um aprisionamento adornado do discurso de liberdade. Mas caso seja à luz/sombra de ações que se organizarem em torno de partilhar um mundo comum, a nossa *vidaconhecimento* dará conta de nos convidar a enxergar e a experienciar que é possível construir formas de liberdade que nos leve a sermos mais responsáveis conosco mesmo e com o mundo.

Quando escolhi narrar sobre "*Caminhos de liberdade no bairro São Benedito: um convite à releitura do pensamento de Morin*", a liberdade, a complexidade e a comunidade não foram meras palavras escolhidas no limite de um recurso estilístico para uma sonoridade rítmica da escrita, mas foram nesta tese, emergindo como pedacinhos de fulcros de prosa e poesia do pensamento complexo compondo um caleidoscópio do território que habito como pedagogo, mostrando a forja do ser e saber do/as professor/as cria/as e que criam mundos possíveis através de memórias individuais e coletivas na história e geografia da cidade de Juiz de Fora/MG.

Você, liberdade, me impulsionou a sentir que o próprio ser sendo e o saber sendo do/a professor/a carregam potências para reinventar a educação em seu sentido micro, a começar por uma educação que traga em seu currículo memórias e saberes dos sujeitos cria/as do bairro.

Felizes os que fazem bendizer a sua memória através da narrativa. Felizes os que se esforçam para conquistar sua liberdade, porque herdarão um mundo comum. E arando-o, abençoando-o e cuidando deste mundo, crescerão Beneditos e Beneditas, Arícios e Arícias, que gerarão uma comunidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-35.

ABREU, Christiane Silva. Favelas em Juiz de Fora: a ocultação do fenômeno. **Libertas**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 143-167, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18201/9452. Acesso em: 29 ago. 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. História da educação escolar de mulheres negras: as políticas públicas que não vieram... **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 219-232, jul./dez. 2009.

ALMEIDA, Ludmilla Savry. Sírios e libaneses: redes familiares e negócios. *In*: BORGES, Célia Maia (org.). **Solidariedade e conflitos**: histórias de vidas e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000. p. 183-219.

ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel. Complexidade e formação: algumas ideias norteadoras. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide R. S. de; LORIERI, Marcos Antônio (org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 118-132.

ALVES, Alessandra Maia Lima. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG**: Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e suas políticas públicas de 1980 a 1996. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2008.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Barulho de escola entre grades e muros: o que é livre na escola? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 495-514, abr./jun. 2017.

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

ARADO, perto do céu, sem os bens da terra. **Diário Mercantil**, Juiz de Fora, MG, ano LI. n. 17.460, p. 5, 17 jul., 1971.

ARANTES, Luiz Antônio Valle. Caminhos incertos, conflitos religiosos e empreendimentos: a trajetória dos alemães na cidade. *In*: BORGES, Célia Maia (org.). **Solidariedade e conflitos**: histórias de vidas e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000. p. 89-125.

ARAÚJO, Renata Miranda de. **A liberdade como princípio para uma educação transformadora**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2015.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 79, p. 95-111, dez. 2007.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: Livro I e Livro II. Tradução de Vivenzo Cocco *et al*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

ARQUIVO HISTÓRICO DE JUIZ DE FORA (AHJF). Registros de construções residenciais 1920-1950. Juiz de Fora, MG, 2023.

ART INSTITUTE CHICAGO. Benjamin West. **A Expulsão de Adão e Eva do Paraíso**. Disponível em: artic.edu. Acesso em: 12 dez. 2020.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. **Mitologia da mineiridade**: o imaginário mineiro na vida política e cultural do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE APOIO COMUNITÁRIO (AMAC). **Curumins**. Juiz de Fora. Disponível em: http://amac.org.br/servicos/convivencia-fortalecimento-vinculos/curumins.html. Acesso em: 12 dez. 2020.

BALANDIER, Georges. **O dédalo**: para finalizar o século XX. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BARBOSA, Allison Duarte. **Bergson, liberdade e aprendizagem**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) **–** Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2016.

BARRETO, Ana Claudia de Jesus; BARCELLOS, Warllon de Souza. A racialização do espaço urbano em Juiz de Fora-MG: uma experiência no bairro Dom Bosco. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, p. 299-318, 2019.

BARROS, Manoel de. **Ensaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROSO, Elaine Aparecida Laier. Higienismo, controle social e capitalismo – método de leitura da medicalização contemporânea das subjetividades. *In:* ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE, 20., 2016. Uberaba, MG. **Anais** [...]. Uberaba: UFTM/ANPUH-MG, 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.mg.anpuh.org/resources/anais/44/1469229722_ARQUIVO_ARTIGODEUBERLANDIAANPUH-versaocomrevisaodeformatacao.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongermino, Pedro de Souza e Rejane Janowitzer. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

BASTOS, Wilson de Lima. **Folclore no setor religioso em Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG: Paraibuna, 1973.

BATISTA, Caio. Novas perspectivas da escravidão: o escravismo urbano na cidade de Juiz de Fora. *In*: OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de; RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Vivendo a história**: novas pesquisas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 29-32.

BAÚ da história – Juiz de Fora e região. Separatismos em Juiz de Fora/MG e o Estado do Paraíba do Sul. Realização de Antônio Henrique. Roteiro: Antônio Henrique. 2020. 1 vídeo (6 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=REfYod6nIJ4. Acesso em: 20 dez. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERKENBROCK, Volney J. Nós e tempo – confortos e confrontos: nossas experiências com as cinco formas de sentir o tempo. *In*: BARCELLOS, Gustavo *et. Al* (org.). **Novo normal?**: provocações sobre tempo, liderança, relacionamentos e o si-mesmo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 9-57.

BERGSON, Henri. **Cartas, conferência e outros escritos**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

BERGSON, Henri. **Ensaios sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Tradução Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BERNZ, Maurício Eduardo. **Olhares de Nietzsche e Freire sobre a autonomia e a liberdade como humanização**: de uma filosofia pedagógica a uma pedagogia filosófica e prática da libertação. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2018.

BORGES, Célia Maia (org.). **Solidariedade e conflitos**: histórias de vidas e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivido da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Ellen Cristina Carmo Rodrigues e*t al*. Urbanização e crescimento da cidade de Juiz de Fora: aspectos político-criminais na transição do século XIX para o XX. **Passagens –** Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 328-364, maio/ago. 2021.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. vol. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BRIGHENTE**,** Miriam Furlan. **Jean-Jacques e Paulo**: a sofia que liberta e a liberdade que educa. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2016.

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 103-126, abr. 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Entrevista concedida a Bill Moyers. Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1991.

CAMPBELL, Joseph. Temas mitológicos na arte e na literatura criativa. *In:* CAMPBELL, Joseph (org.). **Mitos, sonhos e religião nas artes, na filosofia e na vida contemporânea**. Tradução de Ângela Lobo de Andrade e Bali Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. p. 139-175.

CAMPOS, Isa de. Para chegar à escola do Arado, as professoras dão 5 passos à frente, em compensação escorreram 6... **Diário Mercantil**, Juiz de Fora, MG, ano LI, n. 14.683, p. 4, 1 mar. 1962.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Saberes culturais e educação do futuro**. 2002. Disponível em: http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/E_Assis_Carvalho.doc. Acesso em: 10 set. 2013.

CARVALHO, Elvio de. **A sala de aula de filosofia como espaço de vivências transformadoras**: interculturalidade e amorosidade na formação docente. 2016. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2016.

CASSÉ, Michel; MORIN, Edgar. **Filhos do céu**: entre vazio, luz e matéria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CHAMONE, Aline Maria Macedo. **Um estudo sobre os saraus da periferia de São Paulo**: espaços para "aprender na amizade e na liberdade". 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2014.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionários de símbolos**: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução Vera da Costa e Silva *et al.* 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. Trabalho, enriquecimento e exclusão: italianos em Juiz de Fora (1870-1940). *In*: BORGES, Célia Maia (org.). **Solidariedade e conflitos**: histórias de vidas e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000. p. 127-182.

CID, Wilson. **À margem do Paraibuna**. Juiz de Fora: Templo, 2018.

CINE-THEATRO CENTRAL. 2023. Disponível em: https://www.theatrocentral.com.br/. Acesso em: 29 abr. 2023.

COLCHETE FILHO, Antônio Ferreira; RIBEIRO, Tiago Goretti; NASCIMENTO, Victor Hugo Godoy. Transformações urbanas em Juiz de Fora/MG: a Avenida Barão do Rio Branco e a história da cidade. **Redes**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 1, p. 162-183, jan./abr. 2017.

COLETIVO RUMINO (Juiz de Fora). Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage - Funalfa. **Memória à Vista: Projeto de memórias do bairro São Benedito e do bairro Dom Bosco**. Juiz de Fora, 20 ago. 2022. Facebook: @coletivorumino. Disponível em: https://www.facebook.com/coletivorumino. Acesso em: 30 jan. 2023.

CONCEIÇÃO, Nayara Elisa Costa da; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Artefatos e narrativas: a sustentabilidade abre espaço para a criação de histórias. *In*: LIMA, Jaqueline Rabelo de; OLIVEIRA, Mario Cezar Amorim de; CARDOSO, Nilson de Souza (org.). **ENEBIO**: itinerários de resistência – pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2021. p. 5254-5263.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia y investigación narrativa. *In*: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre a narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In.* COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

COUTO, Ângela Oliveira; ROCHA, Isaura Regina Azevedo. **Juiz de Fora em dois tempos**. Tribuna de Minas. Juiz de Fora, MG: Esdeva, 1997.

COUTO, Mia. **As areias do imperador 3**: o bebedor de horizontes. Alfragide: Editorial Caminho, 2017.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?**: e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COUTO, Mia. **O mapeador de ausências**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEL PRIORE, Mary. **História da gente brasileira**: República – Memórias (1889-1950). vol. 3. São Paulo: Le Ya, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução J. Guinsburg, Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. **Arícia**. 2023. Disponível em: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/aricia/. Acesso em: 15 jul. 2023.

DOMINGUES, Ivan (org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DONATO, Ausonia; CERQUEIRA, Monique Borba. Os preteridos e os preferidos: sinal dos tempos da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 63-75, 2018.

DUARTE, Evandro Santos. **O processo de formação humana no pensamento de Antonio Gramsci**: política, cultura e trabalho. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, RS, 2018.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016.

DUQUE, Camila da Cunha. **Ascensão e declínio da indústria da loucura na cidade de Juiz de Fora – MG**: uma análise das suas implicações urbanas. 2020. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2020.

DUTRA, Priscila Fernandes; PIRES, Renata Parma; SIMONCINI, João Batista Villas Boas. História e memória dos butecos de juiz de fora (MG). *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO E PESQUISA, 4., 2018, Juiz de |Fora, MG. **Anais** [...]. Juiz de Fora, MG: CES/JF, 2018. Disponível em: https://seer.cesjf.br/index.php/ANL/article/viewFile/1785/1130. Acesso em: 29 ago. 2020.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução Rogério Fernandes. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ENGUITA, Adrián Alonso. Kairós como origen de la disciplina histórica. **Eikasía Revista de Filosofía**, n. 61, p. 87-100, 2015.

EPICTETO. **A arte de viver**: o manual clássico da virtude, felicidade e sabedoria. Tradução Sharon Lebell. 2. ed. São Paulo: Sextante, 2018.

ESCOLA PROFESSOR IRINEU GUIMARÃES. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Irineu Guimarães**. Juiz de Fora, 2022.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola com cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução Heloísa Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.

ESTEVES, Albino. **Álbum do município de Juiz de Fora**. 3. ed. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2008.

ESTRADA REAL. Os caminhos da Estrada Real. Disponível em: estradareal.org.br. Acesso em: 12 dez. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FAZOLATTO, Douglas. **Juiz de Fora**: imagens do passado. Juiz de Fora, MG: Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage, 2001.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

FERREIRA, Antônio Carlos Lemos. **A devoção a Santo Antônio em Juiz de Fora** (O Santo Fujão). Juiz de Fora: Funalfa, 2008.

FERREIRA, Antônio Carlos Lemos. **A lenda do morro da boiada**: da Montanha à Planície. Ilustrações Shirley Ferreira. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2020.

FERRY, Luc. **A sabedoria dos mitos gregos**: aprender a viver II. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de Segunda Ordem. *In*: SCHNITMANN, D. F (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

FONSECA, Fernando Facó de Assis. **Pensar a liberdade em Slavoj Zizek**: uma reflexão sobre ciência, ontologia, subjetividade e política emancipatória. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2015.

FONSECA, Marcus Vinicius. Escolarização e classificação racial em Minas Gerais no século XIX. *In*. OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2013. p. 17-40.

FOTOR. 2023. Disponível em: https://www.fotor.com/. Acesso em: 15 set. 2023.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Charles Lamartine de Sousa. **Romper o silêncio e falar de mim e do outro**: narrativas de pequenas estrelas perdidas no centro educacional/Mossoró (CEDUC). 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN, 2018.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GAMA, Isnard da. **Ensaio da arte sacra e cristã**. Juiz de Fora, MG: Esdeva, 1979.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego da Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ; Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Lindolfo. **Contos populares brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e o futuro social**. Tradução Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GORDILLO, L. Liberdade. *In*: VILLA, Mariano Moreno (org.). **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Tradução Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 2000.

GPS CONSTRUÇÕES. **Empreendimentos na Avenida Sete de Setembro**. Disponível em: http://www.gpsconstrucoes.com.br. Acesso em: 18 dez. 2022.

GRAECIA ANTIQUA. **Um fio de ouro**. Disponível em: https://greciantiga.org/img.asp?num=0434. Acesso em: 15 jan. 2020.

GRAVES, Robert. **Os mitos gregos**. vols. 1 e 2. Tradução Fernando Klabin. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Tradução Victor Jabouille. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GUIMARÃES, Carmen Schneider. **Minas é muitas**. Belo Horizonte: Academia Mineira de Letras, 2018. Disponível em: https://academiamineiradeletras.org.br/sem-categoria/3096/. Acesso em: 20 dez. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Léon Schaffter. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução Xina Smith de Vasconcellos. 4. ed. São Paulo: Palas Athena; Acervo África, 2021.

HERÁCLITO. Fragmentos. Tradução José Cavalcante de Souza. *In*: **Os Pré-Socráticos**: fragmentos, doxografia e comentários. Tradução José Cavalcante de Souza *et. al.* São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Tradução de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HIPERCULTURA. Mitologia grega: os 20 principais mitos da Grécia. **O mito de Cronos, o deus que devorava seus filhos**. Disponível em: https://www.hipercultura.com/mitologia-grega-principais-mitos-da-grecia-antiga/. Acesso em:15 dez. 2022.

HOSPITAL Aragão Villar é fechado e pacientes são transferidos. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, MG, 14 jan. 2014. Disponível em: https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/14-01-2014/hospital-aragao-villar-e-fechado-e-pacientes-sao-transferidos.html. Acesso em: 12 out. 2022.

IN/EXCLUSÃO UFRGS - Aula 1. Direção de Alfredo Veiga-Neto. Rio Grande do Sul: Foucault et alii, 2017. 1 vídeo (205 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B4ZSwy2y2Wg&t=10429s. Acesso em: 3 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano XXII. Rio de Janeiro, 1961.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. 2010. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#notas-tabela Acesso em: 15 ago. 2020.

JESUS, Alan Willian de. **A reiteração do sujeito à luz do pensamento complexo**: desafios frente às cegueiras paradigmáticas. 2010. 72 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2010.

JESUS, Alan Willian de. **(Des)encontros complexos na educação atual**: conversas sobre o *devir* professor. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2015.

JESUS, Alan Willian de. **O paradoxo da morte e vida como indutor existencial à luz do pensamento complexo**. 2012. 34 f. Monografia (Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2012.

JFMINAS. **História da Rua Halfeld**. Disponível em: https://www.jfminas.com.br/portal/historia/historia-da-rua-halfeld. Acesso em: 20 dez. 2022a.

JFMINAS. **Horto Florestal**. Disponível em: https://www.jfminas.com.br/portal/passeios/horto-florestal. Acesso em: 20 dez. 2022b.

JUIZ DE FORA. Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (Funalfa). Prefeitura de Juiz de Fora (org.). **Patrimônio Cultural**: Bens Tombados - Cine-Theatro Central. Cine-Theatro Central. 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/administracao_indireta/funalfa/patrimonio/historico/teatro_central.php. Acesso em: 12 jul. 2023.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Cesama. **Despoluição Rio Paraibuna**. 2023. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/despoluicao/rio_paraibuna.php. Acesso em: 05 jun. 2023.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KAEL DRONE JF. Horto Florestal. Poço Dantas. Juiz de Fora. 1 vídeo (12min36seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=4JICQly4F4Q. Acesso em: 15 dez. 2022.

KIMMEL, Eric A. **Mitos gregos**. Tradução Monica Stahel. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KNORR, Luiz Augusto Knop de Mendonça. **Olhlo2:** poesia visual. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2007.

LA CÁMARA DEL ARTE. **Kairós**. Disponível em: https://lacamaradelarte.com/obra/kairos/. Acesso em: 12 dez. 2022.

LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (org.). **Elogio do professor**. Tradução Fenando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 81-116.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; RECHIA Karen. **P de professor**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Alceu Amoroso. **Voz de Minas**: ensaio de sociologia regional brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1946.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.17-44, jan./mar. 2015.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2001.

LLANO, Alejandro. Tres formas de libertad. **Cuadernos de Anuario Filosófico**, Serie Universitária, n. 73, p. 11-28, 1999.

MACHADO, António. **Caminante, no hay camino**. Disponível em: http://www.latino-poemas.net/modules/publisher2/article.php?storyid=1115. Acesso em: 20 jul. 2016.

MANGUEL, Alberto. **O poder da escrita**. Produção de Karina Roman. Realização de Marcelo Allgayer. [S. l]: Fronteiras do Pensamento, 2015. 1 vídeo (3min. e 42seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xPeBgtH6wfM. Acesso em: 04 dez. 2020.

MARCIANO, Petterson. Após manifestações em 2022, Rosa Cabinda é anunciada como homenageada na Comenda Henrique Halfeld 2023, em Juiz de Fora. **Acessa.com**, Juiz de Fora, MG, 23 maio 2023. Disponível em: https://www.acessa.com/cidade/2023/05/149665-rosa-cabinda-pode-ser-homenageada-na-comenda-henrique-halfeld-mesmo-apos-manifestacoes-na-ultima-edicao.html. Acesso em: 26 maio 2023.

MARCO AURÉLIO. **Meditações**. Tradução e notas de Jaime Bruna. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARIA DO RESGUARDO. **Imagens antigas de Juiz de Fora**. Disponível em: https://www.mariadoresguardo.com.br. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun. 2012.

MARTINS, Marco Aurélio Corrêa. As escolas da colônia D. Pedro II em Juiz de Fora e acesso à educação primária na transição do império à república. *In*: CONGRESSO

BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., Cuiabá, 2013. **Anais** [...]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2013.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (org.). **Elogio do professor**. Tradução Fenando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-45.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução Fenando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 19-40.

MATÉ. **Contos do baobá**: 4 contos da África Ocidental. 2. ed. São Paulo: Global, 2017.

MAURICIO. **Resgatando o passado**: a história de Juiz de Fora. Disponível em: http://mauricioresgatandoopassado.blogspot.com/. Acesso em: 28 jan. 2021.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio. Eternizando a imagem pioneira. *In*: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 73-86.

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 472, de 01 de junho de 1850. Carta de Lei, que cria diversas Vilas, suprime algumas das já criadas, eleva a Distritos várias Povoações, fixa as divisas de algumas Freguesias e Municípios, e contém outras disposições a respeito. **Lex**. Minas Gerais. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-472-1850-minas-gerais-carta-de-lei-que-cria-diversas-vilas-suprime-algumas-das-ja-criadas-eleva-a-distritos-varias-povoacoes-fixa-as-divisas-de-algumas-freguesias-e-municipios-e-contem-outras-disposicoes-a-respeito. Acesso em: 20 jun. 2023.

MINAS 300 ANOS. Disponível em: http://www.minas300anos.mg.gov.br/. Acesso em: 10 jan. 2021.

MIRANDA, Ricardo. Comenda Halfeld em homenagem à memória de Rosa Cabinda será entregue em 2023. 2022. **O Pharol**, Juiz de Fora, MG, 30 nov. 2022. Disponível em: https://jornalopharol.com.br/2022/11/comenda-halfeld-em-homenagem-a-memoria-de-rosa-cabinda-sera-entregue-em-2023/. Acesso em: 30 nov. 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; BLANCH, Joan Pagès. Cidade, memória e educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (org.). **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013. p. 59-92.

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lan Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (org.). **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

MORAIS, Mauro. Pesquisadoras investigam memórias da Juiz de Fora negra no passado e no presente. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, MG, 28 jun. 2020. Disponível em:

https://tribunademinas.com.br/noticias/cultura/28-06-2020/pesquisadoras-investigam-memorias-da-juiz-de-fora-negra-no-passado-e-no-presente.html. Acesso em: 27 ago. 2020.

MORIN, Edgar**. O âmago da questão**. Lisboa: Edições Piaget, 1969.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Tradução Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo II - necrose. Tradução Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

MORIN, Edgar. ***Le Paradigme perdu****: la nature humaine*. Paris: Éditions du Seuil, 1979.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 45-55.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. *In*: MORIN, Edgar *et al*. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996b. p. 239-254.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Tradução Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

MORIN, Edgar. Antropologia da liberdade. **Margem** – ética e o futuro da cultura, São Paulo, n. 9, p. 13-26, maio 1999.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. *In*: MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le (org.). Tradução Nurimar Maria Falci. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000a. p. 43-137.

MORIN, Edgar. **Dos demônios**: atelier ao vivo do pensamento de Edgar Morin – primeiro dia. Sesc Vila Mariana. São Paulo, 2000b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos** – textos sobre o marxismo. Tradução Maria Lucia Rodrigues e Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (org.). **Para navegar no século 21**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a. p. 13-36.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, Edgar. **Um ponto no holograma**: a história de Vidal, meu pai. Tradução Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: A Girafa, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade – a identidade humana. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **O método 6:** ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007d.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução Edgar de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.

MORIN, Edgar. Notas para um "Emílio" contemporâneo. *In*: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel (org.). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008c. p. 149-156.

MORIN, Edgar**. O método 1**: a natureza da natureza. Tradução Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008d.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Tradução Juremir Machado Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008e.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideais: habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008f.

MORIN, Edgar. **O mundo moderno e a questão judaica**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008g.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008h.

MORIN, Edgar. **O ano zero da Alemanha**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2009a.

MORIN, Edgar. **Cultura e barbárie europeias**. Tradução Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009b.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Tradução Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

MORIN, Edgar. Para um pensamento do Sul. *In*: MORIN, Edgar (org.). **Para um Pensamento do Sul**: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC Departamento Nacional, 2011a. p. 8-21.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012a.

MORIN, Edgar. **Um ano sísifo**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Edições SESC SP, 2012b.

MORIN, Edgar**. Meus filósofos**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Sobre a estética**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017**.**

MORIN, E. A deseuropa. Tradução de Jean Briant. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 43-50, 1994. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9661. Acesso em: 10 jan. 2018.

MORIN, Edgar. **Fraternidade**: para resistir à crueldade do mundo. Tradução Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.

MORIN, Edgar. **A aventura de *O Método* e Para uma racionalidade aberta**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Edições SESC SP, 2020a.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Tradução Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020b.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Colaboração de Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020c.

MORIN, Edgar. **Lições de um século de vida**. Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Despertemos**!: um chamado para o despertar das consciências. Tradução Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athenas, 2016.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto Pereira (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, RJ: EDUFF, 2004. p. 16-34.

MUSSE, Christina Ferraz. **Imprensa, cultura e imaginário urbano**: exercício de memória sobre os anos 60/70 em Juiz de Fora. 2006. 289 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2006.

NAVA, Pedro. **Baú de ossos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973.

NETTO, Juliana. Comunidade abraça Rio Paraibuna em defesa do meio ambiente. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, MG, 26 fev. 2016. Disponível em: https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/26-02-2016/comunidade-abraca-rio-paraibuna-em-defesa-do-meio-ambiente.html. Acesso em: 12 dez. 2020.

NEVES, José Alberto Pinho. Uma Juiz de Fora sob o desígnio da memória: notas sobre cidade e literatura. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (org.). **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2013. P. 237-277.

NÓBREGA, Dormevilly. **Revendo o passado**: memória juiz-forana. 3. Ed. Juiz de Fora, MG: Edições Caminho Novo, 2001.

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OBATA, Regina. **O livro dos nomes**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

OLIVEIRA, Almir de. **Brasão e bandeira de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, MG: Esdeva, 1983.

OLIVEIRA, Luís Eduardo de. **Os trabalhadores e a cidade**: a formação do proletariado de Juiz de Fora e suas lutas por direitos (1877-1920). Rio de Janeiro: FGV, 2010.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. Famílias solidárias e desafios urbanos: os negros em Juiz de Fora. *In*: BORGES, Célia Maia (org.). **Solidariedade e conflitos**: histórias de vidas e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2000. p. 53-87.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. **Juiz de Fora**: vivendo a História. Juiz de Fora, MG: Núcleo de História Regional/EDUFJF/MEC/FNDE, 1994.

OLIVEIRA, Paulino de. **História de Juiz de Fora**. 2. Ed. Juiz de Fora, MG: Gráfica Comércio e Indústria Ltda, 1966.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de; VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro (org.). **À margem do caminho novo**: experiências populares em Juiz de Fora. Rio de Janeiro: FGV, 2011a.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de; VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro (org.). **Vivendo a história**: novas pesquisas. Rio de Janeiro: FGV, 2011b.

OLIVEIRA, Roberta; ALBERTO, Fellype. Juiz de Fora 168 anos: fotos antigas resgatam histórias, patrimônios e memórias do Parque Halfeld. **G1: Zona da Mata e MGTV**, Juiz de Fora, p. 1-5, 31 maio 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/juiz-de-fora-168-anos-fotos-antigas-resgatam-historias-patrimonios-e-memorias-do-parque-halfeld.ghtml. Acesso em: 21 fev. 2022.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PEREIRA Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira Magalhães. **Assim se benze em Minas Gerais**: um estudo sobre a cura através da palavra. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PEREIRA, Fabiana Kremer. **Educação profissional e desenvolvimento humano**: articulações a partir da abordagem das capacidades. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) **–** Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, SC, 2016.

PEREIRA, Luana Mara. **Experiência, corpo e liberdade nas jornadas em dança**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

PETRAGLIA, Isabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PETRAGLIA, Isabel. Poetizando o prosaico cotidiano da existência (na educação e na ciência). **Trama Interdisciplinar**, n. 1, v. 3. p. 97-107, 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.

PIMENTEL, Patrícia de Cássia Gomes. A toponímia da região central de Minas Gerais. **Caletroscópio**, v. 4, n. Especial, p. 614-623, 2016.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRAÇA das lavadeiras é uma grande solução. **Diário Mercantil**, Juiz de Fora, MG, ano LI, n. 17.460, p. 7, 18 nov. 1974.

PRÊMIO PIPA. Jaider Esbell. **Wazacá, a árvore da vida**. 2011. Disponível em: premiopipa.com/pag/jaider-esbell/. Aceso em: 11 dez. 2022.

PREVEDELLO, Tatiana. O mito das Moiras em O tempo e o vento e O arquipélago da insónia. *In*: PIMENTEL, Cristina; MORÃO, Paula (org.). **A literatura clássica ou os clássicos na literatura**: presenças clássicas nas literaturas de língua portuguesa. Lisboa: Edições Húmus, 2019. p. 471-481.

PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao devir**. São Paulo: UNESP, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. Dos relógios às nuvens. *In*: SCHNITMANN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 257-269.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-117.

RAMALHO, Walderez Simões Costa. Uma crítica ao essencialismo identitário: a historiografia da mineiridade na primeira metade do século XX. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, MG, v. 8, n. 18, p. 248-265, 2015.

RASLAN FILHO, Gilson Soares; BARROS, Janaina Visibeli. Criatividade na escola: emancipação ou instrumentalização? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1499-1514, out./dez. 2018.

REIS, Liana Maria. Mineiridade: identidade regional e ideologia. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 9, n. 11, p. 89-97, maio 2007.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de; LANGFUR, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 5-22, 2007.

REVISÃO de grafia resgata memória da Roza Cabinda. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 5 jun. 2022. Disponível em: https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/05-06-2022/revisao-de-grafia-resgata-memoria-da-roza-cabinda.html. Acesso em: 05 fev. 2022.

RIBEIRO, Edson Luiz. **O Juiz de Fora**. 2020. Disponível em: https://jfhistoria.wordpress.com/author/jfhistoria/page/2/. Acesso em: 03 jul. 2023.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Grupo escolar e a formação do direito social à educação: ensaio interpretativo. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 23, n. 2, p. 408-429, maio/ago. 2018.

RODRIGUÊS, Marília Villanova. A história do bairro São Benedito. *In*: **A transversalidade da prática do profissional de história**. PEREIRA, Denise (org.). Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 31-37.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015.

SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 42, p. 103-140, 2001.

SAGAN, Carl. **Cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SALES, Eric de. Cronos, Mnemosine, Clio e a defesa do patrimônio. **Historiæ**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 153-166, 2015.

SANTIAGO, Silvana Maria. **Absurdidade, liberdade e formação humana em Sartre**. 2016. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

SANTOS FILHO, José Maximino dos. **Educação e formação moral em Kant**. 2015. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2015.

SÃO BENEDITO quer mais escolas para as crianças. **Diário Mercantil**, Juiz de Fora, MG, ano LI, n. 17.460, p. 7, 28 mar. 1974.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 37, p. 1-15, set. 1999.

SCHWENGBER, Ivan Luís. **Ecopedagogia enquanto educação ambiental como prática da liberdade**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, SC, 2018.

SERRA, Deuzimar Costa. **Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social de idosos**. 2012. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2012.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78.

SILVA, Iverson Geraldo da. Fragmentos de uma história: os 50 anos da secretaria de educação. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, MG, Ano XXVI, n. 37, p. 29-51, 2019.

SILVA, Paula Marques da. **Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade**. 2015. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Lucas. **Memória** – vista. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2022.

SOUSANIS, Nick. **Desaplanar**. Tradução Érico Assis. São Paulo: Veneta, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In:* NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. *In*: NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; PASSOS, Laurizete Ferragut (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-37.

SOUZA, Ismael de. **Nhamandu**: histórias e narrativas Guarani. 2020. 61 f. Monografia (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

THOMAS, Chantal. Somos dignos de ser livres? *In*: MARCONDES, Danilo (org.). **Café Philo**: as grandes indagações da filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 73-75.

TITO, Amanda Guimarães. **Ser minas tão gerais**: a poética de Carlos Drummond de Andrade em cena. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2019.

TRIBUNA DE MINAS – 30 ANOS. Juiz de Fora, MG: Esdeva, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pro-Posições**, v. 12. n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul./nov. 2001. (Dossiê Educação Especial e Políticas Inclusivas).

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. *In*: RIBETTO, Anelice (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 7-10.

VESCHI, Benjamin. **Símbolo**. 2020. Disponível em: https://etimologia.com.br/simbolo/. Acesso em: 20 dez. 2022.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Cotidiano dos portugueses em Juiz de Fora (1840-1940). *In*: BORGES, Célia Maia (org.). **Solidariedade e conflitos**: histórias de vidas e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000. p. 19-52.

WULF, Christoph. O outro – perspectivas da educação intercultural. *In*: MENDES, Candido; LARRETA, Enrique (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 201-215.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. **Sementes da inclusão**: grupos escolares de Juiz de Fora 1907-2007. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2007.

ZANETTI, Alexsandra. A história das creches públicas de Juiz de Fora: fios e desafios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: PUC-SP/USP/ANPAE-SP, 2011. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0022.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Professor/a)

Gostaríamos de convidar você, professor(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "Caminhos de liberdade no bairro São Benedito: um convite à releitura do pensamento de Morin". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os modos de liberdade se estabelecem na sua relação com o bairro que você reside desde a infância, levando em consideração seu percurso de escolarização nas escolas de seu bairro, e que após licenciado, você escolheu ser docente na escola deste bairro que fez seu percurso formativo. Nesta pesquisa pretendemos contribuir com processo educacional da escola do bairro e para a educação de forma ampla, através da construção de narrativas que surgem da relação entre você com o bairro e de você consigo mesmo(a), a fim que você possa refletir e ressignificar os saberes e fazeres pertinentes às linguagens expressadas no cotidiano escolar do bairro São Benedito da cidade de Juiz de Fora/MG.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: serão feitas rodas de conversa e outros professores do bairro com os mesmos recortes de características, onde trataremos de assuntos que contribuirão para o entendimento pedagógico, ético e cultural sobre a vida e o conhecimento construído na relação com o seu bairro. Serão anotadas algumas de suas narrativas e serão tiradas algumas fotografias das rodas de conversa, e essas serão modificadas por um programa de edição de imagens, transformando você e o cenário em desenhos, onde os participantes não serão identificados, as quais serão utilizadas nesta tese de doutoramento em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são de você ter seu nome e imagem identificado pelos leitores do trabalho em sua produção final. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, utilizaremos nome fictícios no lugar do seu, e um programa de computador que edita fotografias, deixando as imagens distorcidas, com sombreamentos, rajadas, e em formato de desenhos ou pinturas, impossibilitando a sua identificação. Esta pesquisa pode ajudar na melhoria do processo educacional da escola, sobretudo na prática pedagógica, nos processos de formação continuada e na relação professor- estudante.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as

informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20___.

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Alan Willian de Jesus
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação
CEP: 36036-900
Fone:
E-mail: alan.faced@yahoo.com.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do Pesquisador_____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Moradores(as) antigos do bairro)

Gostaríamos de convidar você, moradores(as) a participar como voluntário(a) da pesquisa "Caminhos de liberdade no bairro São Benedito: um convite à releitura do pensamento de Morin". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os modos de liberdade se estabelecem na sua relação com o bairro que você reside desde a infância, levando em consideração o tempo que reside no bairro, de modo a fornecer elementos sobre indícios do sistema cultural do bairro. Nesta pesquisa pretendemos contribuir com processo educacional da escola do bairro e para a educação de forma ampla, através da construção de narrativas que surgem da relação entre você com o bairro e de você consigo mesmo(a), a fim que você possa refletir e ressignificar os saberes e fazeres pertinentes às linguagens expressadas no cotidiano escolar do bairro São Benedito da cidade de Juiz de Fora/MG.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Conversas sobre as suas memórias na relação com os espaços do bairro. Serão anotadas algumas de suas narrativas as quais serão utilizadas nesta tese de Doutoramento em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são de você ter seu nome pelos leitores do trabalho em sua produção final. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, utilizaremos nomes fictícios. Esta pesquisa pode ajudar na melhoria do processo educacional da escola do bairro, sobretudo na prática pedagógica, nos processos de formação continuada e na relação professor-estudante.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será

liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20___.

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Alan Willian de Jesus
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação
CEP: 36036-900
Fone:
E-mail: alan.faced@yahoo.com.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do Pesquisador_____

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade e Sigilo

Eu **Alan Willian de Jesus**, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **"**Caminhos de liberdade no bairro São Benedito: um convite à releitura do pensamento de Morin**"**, declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

Declaro:

a) Que o acesso aos dados registrados em narrativas através de rodas de conversa ou em bases de dados para fins da pesquisa cientifica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;

b) Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;

c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;

d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;

e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa;

f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;

g) Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assino este termo para salvaguardar seus direitos.

Nome do Pesquisador Responsável: Alan Willian de Jesus
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação
CEP: 36036-900
Fone:
E-mail: alan.faced@yahoo.com.br

Juiz de Fora ___ de setembro de 20__

_____
Assinatura
Nome do pesquisador responsável