

Org. Noemi Boer • Diego Carlos Zanella • Sandra Cadore Peixoto

ENSINO, AMBIENTE E CULTURA

Interfaces na
Formação Docente



Org. Noemi Boer • Diego Carlos Zanella • Sandra Cadore Peixoto

ENSINO, AMBIENTE E CULTURA

Interfaces na Formação Docente

Santa Maria, RS

Centro Universitário Franciscano

2017



ORGANIZADORES

Noemi Boer

Diego Carlos Zanella

Sandra Cadore Peixoto

COMISSÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Carlos Marcelo Garcia (Sevilha, Espanha)

Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho (UNESP)

Profa. Dra. Neusa Maria John Scheid (URI, Santo Ângelo)

Profa. Dra. Sonia Beatris Balvedi Zakrzewski (URI, Erechim)

Profa. Dra. Nikelen Acosta Witter (UFSM)

Prof. Dr. Enrique Padrós (UFRGS)

Profa. Dr. Andrisa Kemel Zanella (UFPEl)

Prof. Dr. José Carlos Pinto Leivas (UNIFRA)

Prof. Dr. Marcos Alexandre Alves (UNIFRA)

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Salette Mafalda Marchi

REVISÃO GRAMATICAL E LINGÜÍSTICA

Janette Mariano Godois

SECRETARIA

Cinara de Cássia Paze Valente

CAPA

José Façanha

PROJETO GRÁFICO

Cristal Boucinha Bernardi

E59

Ensino, ambiente e cultura : interfaces na formação docente / org. Noemi Boer, Diego Carlos Zanella, Sandra Cadore Peixoto – Santa Maria, 2017.
195 p. ; 16x23cm – (Coleção Ensino e Educação ; v.2)

ISBN: 978-85-7909-080-6

1. Educação I. Boer, Noemi II. Zanella, Diego Carlos III. Peixoto, Sandra Cadore

CDU 37

••••• COLEÇÃO ENSINO E EDUCAÇÃO – VOLUME II •••••

A coleção Ensino e Educação, que apresenta seu segundo volume em 2017, visa promover e divulgar estudos e reflexões, resultados de investigações realizadas por professores ou por Grupos de Pesquisa ligados aos cursos de graduação, de pós-graduação e programas formativos do Centro Universitário Franciscano e de outras instituições ligadas ao ensino. A amplitude do tema escolhido para a presente coleção permite publicar trabalhos relativos a todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a contemplar diferentes aportes teóricos e temas de pesquisa.

Uma nota importante a ser destacada refere-se à vinculação deste volume à Jornada Nacional de Educação, evento institucional consolidado, o qual conta com mais de duas décadas de tradição. Ao longo dessa trajetória, foram publicados volumes impressos, porém não em forma de coleção. A experiência adquirida no decorrer desses anos aponta para a viabilidade de se criar a presente coleção com o propósito de publicar volumes com os textos apresentados no evento e outras propostas relativas ao tema da coletânea.

.....
SUMÁRIO
.....

AUTORES ♦ 6

APRESENTAÇÃO ♦ 12

.....
PARTE I: AMBIENTE E CULTURA
.....

CAPÍTULO I ♦ 17

**MATERIALISMOS E EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS:
O QUE NOS DIZEM AS PEDRAS? OU AS PEDRAS NÃO FALAM?**

Isabel Cristina de Moura Carvalho

.....
CAPÍTULO II ♦ 29

**PEDALAR E CORRER:
APRENDIZAGENS NAS CIDADES**

Jane Petry da Rosa & Sheila Hempkemeyer
& Leandro Belinaso Guimarães

.....
CAPÍTULO III ♦ 45

MÚSICA-ARTE NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Gilmar Goulart & Sandra Cadore Peixoto

.....
CAPÍTULO IV ♦ 55

**PLANTA E SER HUMANO:
NÃO SOMOS TÃO DIFERENTES ASSIM**
Jumaida Maria Rosito & Thais Scotti do Canto-Dorow

.....
CAPÍTULO V ♦ 73

**ENSINO DE HUMANIDADES E CULTURA TEATRAL:
INTERFACES E POSSIBILIDADES**

Cristiano Bittencourt dos Santos & Diego Carlos Zanella & Noemi Boer

.....
PARTE II: ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
.....

CAPÍTULO VI ♦ 93

**FORMAR E ENSINAR (EDUCAR) PARA O CUIDADO COM O
AMBIENTE: UMA HISTÓRIA DE CORRESPONSABILIDADES**

Roque Ismael da Costa Güllich

.....

CAPÍTULO VII ♦ 109

**O ENSINO, OS SABERES DOCENTES E A CRIAÇÃO DE OUTROS
MODOS DE CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Valdir Pretto & Juliane Marschall Morgenstern

.....

CAPÍTULO VIII ♦ 125

**O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE ENTRE
O SAGRADO E O PROFANO**

Amarildo Luiz Trevisan & Mauricio Cristiano de Azevedo
& Geraldo Antonio da Rosa

.....

CAPÍTULO IX ♦ 141

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O PIBID E O “CONTEXTO DA PRÁTICA”**

Fernanda Figueira Marquezan & Rosemar de Fátima Vestena

.....

CAPÍTULO X ♦ 163

**MULTIMODALIDADE: A IMPORTÂNCIA DO TEXTO VISUAL
NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Natália Lampert Batista & Elsbeth Léia Spode Becker & Roberto Cassol

.....

CAPÍTULO XI ♦ 175

**A INTERLOCUÇÃO ENTRE O JOVEM, A FILOSOFIA E O SEU ENSINO:
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

Rita de Athayde Gonçalves

AUTORES**AMARILDO LUIZ TREVISAN**

Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III de Madri. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e pesquisador em Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq.

E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2534601801498544>

CRISTIANO BITTENCOURT DOS SANTOS

Aluno do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL) do Centro Universitário Franciscano. Bolsista CAPES/PROSUP. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano.

E-mail: cbittencourtdossantos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6344417715371197>

DIEGO CARLOS ZANELLA

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduado em Filosofia (licenciatura) pela Faculdade Palotina de Santa Maria, FAPAS. Professor do curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: diego.zanella@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1020784920637607>

ELSBETH LÉIA SPODE BECKER

Doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Mestre em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduada em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano e da rede pública estadual.

E-mail: elsbeth.geo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8368034602822033>

FERNANDA FIGUEIRA MARQUEZAN

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, UPF. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: marquezanfernanda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7499349305233492>

GERALDO ANTÔNIO DA ROSA

Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III, de Madrid. Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduado em Estudos Sociais pela Fundação Educacional de Brusque. Professor da Universidade de Caxias do Sul, UCS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4290166533847099>

GILMAR DA SILVA GOULART

Doutor em DMA in Percussion Performance and Pedagogy, University of Colorado at Boulder. Graduado em Música pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Pós-graduado pelo Royal Northern College of Music, Manchester, Inglaterra. Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

E-mail: scullyxenagg@yahoo.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4911961660792504>

ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Mestre em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas, RJ. Especialista em psicanálise pela Universidade Santa Úrsula, RJ. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCRS. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

E-mail: isabel.carvalho@pucrs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7164983612113282>

JANE PETRY DA ROSA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Mestre em Educação pela UFSC. Graduada em Administração e em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8343192237483997>

JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduada em Pedagogia pela UFSM. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1541706868699880>

JUMAIDA MARIA ROSITO

Doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Mestre em Fitotecnia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Professora da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9678512421383627>

LEANDRO BELINASO GUIMARÃES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo, USP. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, e do Programa de Pós-graduação em Educação.

E-mail: lebelinaso@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7140550688991603>

MAURICIO CRISTIANO DE AZEVEDO

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professor do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santo Augusto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6345536958187149>

NATÁLIA LAMPERT BATISTA

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduada em Geografia pelo Centro Universitário Franciscano. Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental 'Luizinho de Grandi' (CAIC), de Santa Maria, RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9721608652971809>

NOEMI BOER

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduada em Ciências e Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo, UPF. Professora dos cursos de graduação e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano e do Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, campus Santo Ângelo, RS.

E-mail: noemiboer@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7067957507021073>

RITA DE ATHAYDE GONÇALVES

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, 2004. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, 1982. Professora do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: rita@unifra.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1222676044476889>

ROBERTO CASSOL

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo, USP. Mestre em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Graduado em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professor da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0745996287597257>

ROQUE ISMAEL DA COSTA GÜLLICH

Doutor e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, campus Cerro Largo, RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9570948289140345>

ROSEMAR DE FÁTIMA VESTENA

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduada em Ciências Biológicas (licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: rosemarvestena@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7401450519634298>

SANDRA CADORE PEIXOTO

Doutora em Química Analítica pelo Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Mestre em Química Analítica pelo Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Graduada em Química (licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora dos cursos de graduação e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: sandracadore@unifra.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0051729840313401>

SHEILA HEMPKEMEYER

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, UFSC. Graduada em Formação de Psicóloga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6215513642239087>

VALDIR PRETTO

Doutor em Ciências da Educação pela Université Lyon 2 de Lyon, França. Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Mestre em Ciências da Educação pela Université Lyon 2. Graduado em Ciências da Educação pela Université Lyon 2. Graduado em Filosofia (licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: prettov@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6776676526195049>

THAIS SCOTTI DO CANTO-DOROW

Doutora em Ciências/Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Mestre em Ciências/Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro Universitário Franciscano.

E-mail: thaisdorow@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5292365079708795>



APRESENTAÇÃO

O livro *Ensino, Ambiente e Cultura: Interfaces na Formação Docente*, segundo volume da coleção *Ensino e Educação*, é resultado da XVIII Jornada Nacional de Educação e do VI Seminário Interdisciplinar PIBID, evento realizado em 2016 e promovido pelo Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS. Reuniu pesquisadores, professores do ensino superior e da educação básica, estudantes de licenciaturas e de pós-graduação com a finalidade de dialogar a respeito das interações entre *ensino, ambiente e cultura*.

Sendo a educação fruto da sociedade, está intimamente relacionada ao contexto que a origina e a um modelo de desenvolvimento. Dependendo da situação cultural, científica, política, econômica de cada período histórico, a educação oscila entre reprodução ou ruptura do modelo de organização social. De acordo com o momento atual, pode-se observar uma crise que vai além das questões ambientais e que abrange problemáticas de vida de diferentes setores da sociedade mundial. Tem-se presente que a insustentabilidade não é só ecológica, mas também social. Entende-se, portanto, que as demandas educativas e o ensino precisam contemplar os problemas ambientais que degradam a qualidade de vida, o ambiente natural e construído, a extinção de espécies, as alterações climáticas e a biodiversidade. Precisam, também, discutir os padrões de produção, de consumo e de vida da população por meio da educação e da cultura como elementos essenciais à cidadania.

O desenvolvimento humano é exercido na interação com um ambiente socialmente organizado e mediado pela cultura do grupo social ao qual o indivíduo pertence. As práticas culturais, orientadas a determinados objetivos dão suporte às ações de ensino e aprendizagem. Assim, a abertura da escola à cultura de seu território, à escolha de uma organização curricular que valorize a pluralidade e a diversidade cultural e seu intercâmbio com produções e produtores de cultura na sociedade são alguns caminhos para unir ensino, ambiente e cultura. Os desafios, contudo, são muitos e continuam postos, cabe aos educadores e à sociedade engendrar novas aproximações possíveis.

Refletir acerca das relações ensino, ambiente e cultura implica pensar em atividades realizadas de modo conjunto entre professores, estudantes, tendo presente as diferentes formas de conhecimento e o cenário educacional. Pensar em práticas e representações do espaço de ensino é associar sociedade e ambiente,

envolvendo, sem dúvida, os processos formativos e a cultura. Ora, não se forma o ser humano para que ele, individualmente, construa sua sociedade particular, os valores pelos quais quer ser guiado ou a cultura com a qual se sente mais identificado. Essas dimensões são dadas ao nascer e à medida que os grupos com os quais interage introduzem o indivíduo no ambiente e o capacitam moral, linguística, valorativa e culturalmente para pertencer a uma coletividade. Eis aí a relação entre ensino, cultura e ambiente.

Em vista disso, o livro que ora apresentamos, visa à divulgação das proposições discutidas no evento anteriormente mencionado. Esta obra está organizada em duas partes inter-relacionadas. A primeira parte – *Cultura e Ambiente* – é composta de cinco capítulos, nos quais os autores procuram interligar o ensino da formação humana a partir da dimensão ecológica e cultural das sociedades contemporâneas. Essa perspectiva é transpassada pela perspectiva artística – arte, música e teatro – como manifestação estética e como marcas históricas da civilização humana. A segunda parte – *Ensino e Formação Docente* – é um conjunto de seis capítulos que congregam temas variados e relevantes no processo formativo do futuro professor. Redigidos em primeira e terceira pessoa, são textos que descrevem cenas do cotidiano de sala de aula, de diálogos entre professor e aluno, em um jogo de palavras carregadas de desejos e com esperança de dias melhores para a educação brasileira. Textos que buscam resgatar uma docência mais humana e ética, contemplando o cuidado com o ambiente no qual se vive, passando pelo tema da biopolítica na educação, ensino de filosofia, até o estudo do aspecto visual de um texto.

A todos, desejamos uma agradável e profícua leitura.



QUADRO SINÓPTICO DA EDIÇÃO

Apresentam-se, aqui, as principais informações a respeito da última edição da Jornada Nacional de Educação. O quadro completo com informações referentes a todas as edições anteriores foi publicado no primeiro volume desta coleção.¹

XVIII JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E VI SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR PIBID

Data de realização: 13, 14, 15 e 16 de setembro de 2016.

Tema abordado: Ensino, ambiente e cultura: interfaces na formação docente.

Conferências e conferencistas: Educação, cultura e inclusão social em tempos de tensão – Enrique Padrós (UFRGS);

Formação docente: Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações na educação básica – Rosemar de Fátima Vestena (UNIFRA), Cristina Helena Bento Farias (8ª Coordenadoria Regional de Educação), Daniela Catelan Pivetta (8ª Coordenadoria Regional de Educação), Cláudia Balssoaldo Ramos (Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria), Fernanda Figueira Marquezan (UNIFRA);

O papel do PIBID na promoção da sustentabilidade socioambiental nas escolas – Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski (URI, Erechim);

Ensino e ambiente: experimentações em processos formativos – Leandro Belinaso Guimarães (UFSC);

Ensinar para o cuidado com o ambiente: uma história de corresponsabilidades – Roque Ismael da Costa Göllich (UFFS);

A relação ensino e cultura em tempos de biopolítica – Amarildo Luiz Trevisan (UFSM);

Ensino e cultura: o que pode a ficção? – Leandro Belinaso Guimarães (UFSC);

As várias histórias e seu papel na formação de professores – Nikelen Acosta Witter (UNIFRA);

Música-arte na formação humanística – Gilmar Goulart (UFSM);

¹ Cf. ZANELLA, D. C.; BOER, N. Jornada Nacional da Educação: uma reconstrução histórica. In: BOER, N.; ZANELLA, D. C.; PEIXOTO, S. C. (Org.). Ensino e profissão docente: edição comemorativa aos 25 anos da Jornada Nacional de Educação. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2016. p. 15-32.

Epistemologias ecológicas: por um mundo mais que humano – Isabel Cristina de Moura Carvalho (PUCRS).

Número de inscritos: 270.

Trabalhos apresentados/comunicações: 142.



Os organizadores agradecem à Pró-reitoria de Graduação, à Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão e à Pró-reitoria de Administração, ao Setor de Eventos, às Coordenações dos Cursos de Licenciatura, às Coordenações dos cursos de Pós-graduação e à Coordenação Institucional do PIBID pelo apoio e incentivo recebidos. Nosso profundo agradecimento aos colegas que integraram as Comissões de Trabalho, aos monitores e, de modo muito especial, aos professores que, desde o início, assumiram o compromisso com a coordenação geral da XVIII Jornada Nacional de Educação e VI Seminário Interdisciplinar PIBID.

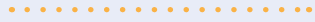
Agradecemos, também, às agências de fomento, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, FAPERGS, pelo apoio financeiro recebido, e à Caixa Econômica Federal, pelo patrocínio de material.

Santa Maria, RS, julho de 2017.

Noemi Boer

Diego Carlos Zanella

Sandra Cadore Peixoto



PARTE I



AMBIENTE E CULTURA



CAPÍTULO I

MATERIALISMOS E EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS: O QUE NOS DIZEM AS PEDRAS? OU AS PEDRAS NÃO FALAM?¹

Isabel Cristina de Moura Carvalho

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discute-se, em termos filosóficos, os modos de pensar as relações com o ambiente e os modos como o ambiente produz nossos modos de pensar. Essa questão, reposicionada no ambiente da educação ambiental, poderia ser assim enunciada: como fazer educação, desde uma perspectiva ambiental ou ecológica, que considere verdadeiramente o ambiente como uma alteridade cuja existência é autônoma e não pode ser reduzida ao campo das representações humanas? Em busca de melhores respostas para esse problema, tenho proposto como caminho investigativo o desafio de pensar novas perspectivas epistêmicas que tomam a relação humano e não humano desde uma perspectiva simétrica, as quais denomino epistemologias ecológicas. Um modo de anunciar a mesma questão com alguma licença literária seria retomar o subtítulo que dei a este artigo: o que nos dizem as pedras? Ou as pedras não falam?

Como já indicado em outro artigo (STEIL; CARVALHO, 2014), a noção de epistemologias ecológicas indica uma região do debate contemporâneo para onde convergem autores de múltiplas origens disciplinares, cuja área de interseção/convergência é a tentativa de superar as dualidades modernas – tais como natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, artifício e natureza, sujeito e objeto – enfatizado aí continuidades e simetrias. A noção de epistemologias ecológicas não pretende designar, portanto, uma unidade teórica, mas pretende

¹ Este artigo é uma versão modificada da fala realizada no VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA, em Rio Claro, julho de 2013, na mesa redonda “A temática ambiental na pesquisa em educação ambiental: diferentes abordagens teórico-metodológicas – materialismo histórico-dialético e epistemologias ecológicas” e do artigo publicado na Revista Pesquisa em Educação Ambiental, posteriormente (CARVALHO, 2014).

demarcar a convergência de certos modos de compreensão que recusam a externalidade do sujeito do conhecimento situado fora do mundo, da natureza e dos seus objetos de conhecimento.

Um exemplo envolvendo a expressão sobre a *perspectiva da pedra* foi mencionado por mim em uma fala no VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA em 2013 (publicada posteriormente em 2014 na Revista Pesquisa em Educação Ambiental, com outros textos desse Encontro) quando me referi a uma citação de Heidegger (2002), retomada por Tim Ingold (2011). Naquela ocasião, Ingold pontua o antropocentrismo da perspectiva humanista no pensamento de Heidegger. Embora o pensamento de Heidegger não possa ser reduzido ao Humanismo, está dentro desse paradigma. Uma tradição centrada no humano como fonte de todo pensamento válido no mundo inteligível. Os movimentos contemporâneos que procuramos agrupar sob as epistemologias ecológicas têm em comum a intenção de operar um deslocamento dessa perspectiva humanista. Para estes, trata-se não apenas de reconhecer a diversidade cultural e levar em conta o ponto de vista do outro humano, mas considerar o ponto de vista das coisas e dos organismos não humanos que habitam o mundo.

O que está em questão, na distinção entre o pensamento humanista e o pensamento simétrico é a desconstrução do que se chamou a grande divisão (DESCOLA, 2005) que institui a natureza e a cultura como dois reinos ontológicos antagônicos. Ao desfazer essa linha, encontramos vários filósofos contemporâneos que se denominam *novos materialistas* (DE LANDA, 2003; ESCOBAR, 2007; BRYANT; SRNICEK; HARMAN, 2011), e também os pensadores associados aos estudos sociais da ciência (Sciences Studies), como Bruno Latour (2004), Donna Haraway (2003), Isabelle Stengers (2002) e, ainda, na antropologia ecológica de Tim Ingold, consequências de um pensamento que se situa para além da grande divisão. Ideias tais como coprodução em Haraway (2003), ecologia da prática em Stengers (2005), engajamento entre humanos e não humanos em Ingold (2000, 2011), enveredam por esse caminho. Essa posição se opõe à compreensão de Heidegger (1995, p. 263), quando este afirma que “a pedra é sem mundo, o animal é pobre em mundo e o ser humano é formulador de mundos”. Em resposta à ontologia humanista, Ingold (2011) afirma que *a pedra possui um mundo*. E, se a pedra possui um mundo, torna-se possível pensar em uma *perspectiva da pedra*.

No final de um debate onde apresentei o argumento supracitado, fui indagada sobre a afirmação de que as pedras possuem um mundo. A pergunta, com um tom irônico, me desafiava a dizer, afinal, qual era a perspectiva das pedras? A pergunta foi muito produtiva, do meu ponto de vista, pois motivou este artigo.

OS PONTOS DE VISTA SOBRE O PONTO DE VISTA DA PEDRA: POSSIBILIDADES DE RESPOSTA

(1) **A resposta do ventríloquo que fala pela pedra.** A primeira resposta é a resposta impossível. Aquela na qual eu diria: a perspectiva da pedra é (...). Essa modalidade de resposta deve ser, desde já, evitada. No jogo retórico das perguntas e respostas, tal resposta seria imediatamente capturada pela armadilha que subjaz à pergunta. Não é possível responder pela pedra, falar em nome da pedra e se eu o fizesse estaria capitulando. Como nos jogos lógicos, eu estaria fora do jogo, não poderia mais continuar a rodada, nesse caso, o diálogo. Trata-se da resposta impossível, pois se eu a enunciasse estaria no lugar do ventríloquo, de quem fala pela pedra, e reincidiria na posição antropocêntrica, aquela em que o locutor humano se atribui o poder de falar pela natureza, ser o seu legítimo porta-voz. Aqui se desvela, justamente, a posição humano-centrada que as epistemologias ecológicas querem deslocar do horizonte epistêmico.

Falar pela pedra reincidiria numa posição já bastante desgastada, que é a do discurso biocêntrico. O argumento do biocentrismo, ao atribuir o *status* de sujeito à natureza, o fez tomando o modelo humano de sujeito. Portanto, apenas aparentemente contestou o antropocentrismo. Na verdade, apenas mudou o polo de atenção para a natureza, sem mudar a perspectiva centrada no humano. A projeção da condição subjetiva humana sobre a natureza ou sobre o planeta reitera uma espécie de animismo ecológico, que em nada se afasta do antropocentrismo. Apenas, num ato de desejo, tenta humanizar a natureza, sem mudar o dualismo e o antagonismo sociedade e natureza, humanos e não humanos.

(2) **A resposta argumentativa: o reconhecimento da vida das coisas.** A compreensão de que a pedra tem mundo atribui a ela o que esteve restrito à condição humana ao plano das coisas. Essa é uma operação de grande ousadia em nossa tradição humanista, e que demandaria muito mais do que este breve ensaio para ser discutida em todas as suas consequências. Importa, aqui, entretanto, fixar um ponto de inflexão do novo materialismo. Nessa perspectiva, não

se trata de falar pela pedra ou adivinhar seus desejos, humanizando-a. Nem de explicá-la desde as ciências naturais. Trata-se de saber, no sentido da educação da atenção (INGOLD, 2010), a vida da pedra e deixar-se afetar por ela e de perceber o pulsar do mundo onde vivemos e com o qual interagimos constantemente, ainda que essa vida seja constantemente apagada e silenciada em nossa cultura humano-centrada. Apenas para ficar na perspectiva da pedra, que é um bom mote para esta discussão, passo ao primeiro de três exemplos que, a partir daqui, trago para os leitores deste artigo.

(2.1) **As pedras e os vinhos.** Em 2012, na cidade de Mendoza, Argentina, pude visitar uma importante vinícola, com suas caves feitas de pedra para melhor maturar os vinhos ali produzidos. Ao visitar essa área da produção de vinhos, o enólogo que nos guiava dizia como cada garrafa ali armazenada sofria os efeitos daquele ambiente. A temperatura, a umidade e a luz estavam relacionadas aos modos particulares daquela ambiência trabalhar o vinho. Ou seja, envolverem as garrafas num microclima bastante específico. Desde o plantio das videiras, as condições do solo, do clima, os processos de transformação da uva até os tempos de espera em grandes recipientes de madeira ou metal, o engarrafamento e depois o tempo de espera do vinho já engarrafado na adega. Nessa etapa final, o contato com as pedras, a localização das garrafas dentro da adega, a ação do tempo e os tipos de vinho ali armazenados convivem de modo a produzir sabores e aromas próprios, singulares e sazonais, para cada uma daquelas variedades de vinho em ativo processo de maturação. Esse convívio do vinho com a adega de pedra gera resultados não totalmente previsíveis e produz diferenças de safra a safra. Assim, no mundo dos vinhos, se tivermos a atenção educada para tanto, pode-se desfrutar dos saberes e da arte da apreciação dos vinhos. Um apreciador de vinhos saberá identificar que o mesmo vinho de uma determinada safra é mais ácido ou mais redondo, possui toques mais acentuados de chocolate ou de pimenta, diferenciando-o do mesmo vinho, porém de outra safra. O vinho adquire personalidade. E, como sabemos, as características de safra influem no valor do vinho, o constituem, propriamente. Essa situação, por exemplo, nos mostra como o mundo das pedras é eloquente e ativo na coprodução de um dos mais famosos vinhos de Mendoza. Eis aqui a vida das pedras na cadeia produtiva, social e ambiental, humana e não humana, do prestigiado vinho com certificação de origem, um dos patrimônios materiais e imateriais dos nossos vizinhos argentinos. Nos termos de

Bruno Latour (2002, 2004), que pensa a conexão humanos e não humanos nos termos de rede sócio técnica, diríamos que as pedras são agentes ou atores na rede sócio técnica da produção vinícola. Nos termos de Ingold (2011), que pensa em termos de malha (*meschwork*) as pedras são matéria viva em movimento, conferindo qualidades ao vinho, outra matéria viva, ambas em uma mesma malha entretecida, da qual também, ao nosso modo, participamos.

(2.2) **O artista, o violão e a ambiência da criação.** Saindo do mundo dos vinhos para o mundo da música, mas continuando no Sul, agora o Sul do Brasil, penso no músico gaúcho Victor Ramil. Esse cantor e compositor lançou, em 2013, um CD intitulado: *Foi no mês que vem*. Trabalho no qual o artista canta suas composições, acompanhado apenas de seu violão. Victor Ramil deu várias entrevistas na mídia por ocasião do lançamento. Numa delas, para a Rádio Band News, ele disse que já não poderia compor nem cantar suas canções sem se pensar *colado* ao violão, como uma extensão de seu corpo. Em outro depoimento, para o Jornal Zero Hora, ele mostra o ambiente em que compõe, a sua casa na cidade de Pelotas, no Sul do Rio Grande do Sul. Uma casa de tipo colonial, com móveis de madeira, chão de tábuas corridas, pé direito alto. A entrevista é gravada numa peça da casa onde ele tem sua estação de trabalho, com muitos quadros na parede e janelas voltadas para a rua. Ali, ele relata como, durante o trabalho, ouve seu cachorro, observa o movimento da rua, se concentra e se distrai quando está compondo suas músicas e escrevendo seus romances, considerando esse ambiente (essa atmosfera) como parte de sua criação.

O depoimento dessa experiência criativa do compositor Victor Ramil contribui para pensarmos o engajamento no contínuo humano e não humano como fluxo produtivo na obra do artista. Nesse sentido, o violão, a casa, o quarto, a rua, o cachorro e as pessoas que passam lá fora fazem parte da malha de relações à qual o artista pertence e com a qual produz. O contínuo humano e não humano é condição para a produção artística do músico. Em termos da virada ontológica a questão já não seria: quem é o autor da música, o violão ou o compositor? A casa ou a mente que a habita? A melhor resposta, desde o que chamamos aqui, metaforicamente, de a *perspectiva das pedras* seria a de que o autor da obra não é um nem outro, mas o fluxo generativo dessas relações de mútua afecção.

(2.3) O mundo intelectual e a produção científica: há vida possível.

Finalmente, chego ao mundo da criação intelectual e acadêmica. E insisto em crer, talvez ingenuamente, que existem espaços de autêntica criação intelectual em nosso ambiente acadêmico. Os menos crédulos diriam que esses espaços de criação existem *apesar* do ambiente acadêmico. São os lugares de *pensamento* como chamaria Hanna Arendt, lugares de não ceder ao argumento simples, fácil e repetitivo que tem audiência certa. Espaços de resistência ao insulamento burocrático (NUNES, 1996), a uma racionalidade instrumental e empobrecedora como já foi apontado por vários de nossos colegas (NETTO MACHADO; BIANCHETTI, 2011; TREIN; RODRIGUES, 2011; SPINK; ALVES, 2011; MISOCZKY; GOULART, 2011; CABRAL; LAZZARINI, 2011.). Concordo com essas análises e sofro, como tantos, as agruras desse espírito calculista do nosso tempo. Contudo, não se trata de objetivar a academia como se ela existisse fora de nós, alienando-nos e nos tornando vítimas, quando somos copartícipes. Assim, apesar do *Hommo Lattes* (MARTINS, 2013), penso que é quando não cedemos de nosso desejo de pensar que produzimos o tempo-espaço extraordinário do pensamento. Aquele que Arendt contrapõe à banalização do mal e ao modelo do funcionário exemplar, tão bem encarnado por Eichemann.

Após essa digressão, passo, então, ao último exemplo, do livro de Tim Ingold (2011). Ingold é professor, pesquisador e foi diretor do departamento de antropologia na *Aberdeem University* por vários anos. Em um ambiente acadêmico de crise das ciências humanas na Europa e, segundo ele mesmo, de pouca recepção para a reflexão antropológica, o professor Ingold segue levando a cabo um pensamento instigante e produtivo que tira da zona de conforto os cânones da ciência normal. Em seu livro *Being Alive*, de 2011, estabelece um diálogo com os novos materialismos, com a obra filosófica de Deleuze e Guattari, com a fenomenologia, e segue na perspectiva de uma ontologia simétrica. Uma postura que aproxima os seres humanos não apenas dos animais, mas também das pedras, dos mares, dos céus, dos ventos, da rugosidade dos solos, dos movimentos das marés. Todos aqueles que partilham da mesma atmosfera ou que habitam o mesmo mundo-ambiente são transpassados e constituídos pela vida, que não é ser silenciado na produção de nossas ideias e teorias. Nesse sentido, é com certa perplexidade que ele critica o apagamento, em nossa produção científica, dos fluxos da vida das coisas, dos materiais e dos não humanos que tornam possível nossa atividade intelectual. Assim,

damos crédito e registramos em nossas referências os textos e os autores que lemos e nos esquecemos da influência decisiva das condições vitais que possibilitaram a nossa produção, como se vivêssemos apenas no mundo das abstrações. Os textos acadêmicos muito raramente citam as condições em que foram produzidos. Raramente as companhias humanas e não humanas que compartilharam a escrita de um livro, as experiências auditivas, táteis, visuais que inspiraram ideias e *insights* são creditadas na produção. Na tentativa de quitar essa dívida, Ingold usa o prólogo de *Being alive* para descrever, exaustiva e detalhadamente, a atmosfera e o ambiente que propiciaram a escrita do livro. Estão lá, referenciadas, a aconchegante casa do lago Pielinen, na Finlândia, a paisagem de verão na Europa do Norte, a presença de sua esposa Ana, de sua filha mais nova, Suzana, os rumores e silêncios do ambiente, o gato da casa, seus humores, bem como as condições institucionais que lhe permitiram retirar-se da universidade por um semestre sabático, para reunir e escolher, entre os ensaios produzidos nos últimos dez anos, aqueles que comporiam seu livro mais recente. Enfim, ele dá crédito às condições que, mais do que permitiram produzir o livro, foram coautoras de *Being Alive*².

AO FINAL: DE VOLTA À PEDRA

O deslocamento epistemológico que procurei delinear neste artigo diz respeito a tomar o conhecimento do mundo não como um saber sobre o mundo e os seres que o habitam, mas considerar regimes de conhecimento que se produzem com e no mundo. O engajamento, ou o estar no mundo no sentido experiencial, é condição para conhecê-lo. A compreensão ou o conhecimento, nesse sentido, é também o reconhecimento daquilo que torna possível aos organismos humanos e não humanos existirem, conviverem e constituírem a si mesmos e ao mundo em contínua relação.

A centralidade atribuída à vida e aos materiais, nessa perspectiva, reitera a preocupação fenomenológica com a qual vimos trabalhando desde pesquisas anteriores, e a amplia, agora com acréscimos e desdobramentos mais radicais. Para o educador e o pesquisador ambiental essa postura epistemológica desafia a acompanhar os materiais e descrever suas propriedades, estar atento às inflexões aos diferentes arranjos, disposições e afecções particulares das coisas, corpos,

² Esse prólogo e outras contribuições de *Being Alive* são objeto de discussão no livro que resultou do seminário com Tim Ingold no Brasil, em 2011 (STEIL; CARVALHO, 2012a e 2012b).

peças e ambiente. Trata-se de deixar o modelo (hilemórfico/Aristóteles), no qual a vida se constitui desde a determinação entre forma e conteúdo, teoria e prática, conteúdo e metodologia etc.). Em contraposição a esse ideal, a proposição generativa é de que a vida não está na associação forma e conteúdo, mas na permanente transformação de materiais e forças que se entrecruzam no contínuo da vida (Ingold (DELEUZE; GUATTARI, 1995 apud INGOLD, 2011). O modelo dualista Forma + Conteúdo, instituiu no pensamento moderno a noção de objeto como continente estável da captura e contenção de um processo de forças. O objeto é a cristalização dos fluxos. Para Ingold, que, nesse ponto, segue Heidegger, o objeto é o contrário da coisa. No texto “Trazendo as coisas de volta à vida”, Ingold apresenta a “coisa”, relacionada aos fluxos e aos materiais. Para ele, “É no contrário da captura e da contenção na descarga e no vazamento que descobrimos a vida das coisas. Com isso em mente podemos voltar àquilo que Deleuze e Guattari chamam de matéria-fluxo e eu chamaria de material” (INGOLD, 2012, p. 35).

Desse mesmo ponto de vista, viver no mundo não é ocupar um lugar em meio a um ambiente povoado de objetos, mas, ao contrário, é juntar-se ao processo de formação e permanente transformação das coisas vivas, humanas e não humanas. Coisas como árvores, pedras e nuvens são evocadas por Ingold (2011) para mostrar como é relativo tentar demarcar fronteiras de onde começa e termina a vida das coisas. Há muitas vidas e processos generativos, por exemplo, numa árvore: vidas de insetos, vegetais, pequenos animais, ação do vento, do clima, do dia, da noite, das aves entre outras formas de vida vivendo e produzindo vida ali. Finalizo com as palavras de Ingold (2011, p. 31): “os humanos figuram no contexto das pedras, assim como as pedras figuram no contexto dos humanos”. Tais contextos, para Ingold, são como regiões de um mesmo território. As pedras têm mundo, as pedras têm história. As pedras são forjadas pelas linhas que se entrelaçam nelas e as entrelaçam com as linhas de outros organismos, que podem incluir, ou não, os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BRYANT, L. SRNICEK, N.; HARMAN, G. (Ed.). **The speculative turn: continental materialism and realism**. Open Source. 2011 [re-press]. Disponível em: <http://www.re-press.org/book-files/OA_Version_Speculative_Turn_9780980668346.pdf>. Acesso em: 03 maio 2014.

CABRAL, S.; LAZZARINI, S. G. Internacionalizar é preciso, produzir por produzir não é preciso. **Organizações & Sociedade** [online], Salvador, v. 18, n. 58, p. 541-542, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302011000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 abr. 2014.

CARVALHO, I. C. M. Novos materialismos e epistemologias ecológicas: a perspectiva das pedras. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 69-79, 2014.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Porto Alegre, v. especial, p. 59-79, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3443/2069>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

DE LANDA, Manuel. 2002. **A new ontology for the social sciences**. Paper presented at the workshop New Ontologies: Transdisciplinary Objects, University of Illinois, 2003. Mimeo

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DESCOLA, P. **Par-delà nature et culture**. Paris: Éditions Gallimard, 2005.

ESCOBAR, A. The 'ontological turn' in social theory. A Commentary on 'Human geography without scale', by Sallie Marston, John Paul Jones II and Keith Woodward. **Transactions of the Institute of British Geographers**, London, v. 32, n. 1, p. 106-111, jan., 2007.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.

HARAWAY, D. J. **The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness**. Chicago: Prikly Paradigm Press, 2003.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-141.

HEIDEGGER, M. **The fundamental concepts of metaphysics: word, finitude, solitude**. Bloomington: Indiana University Press, 1995.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun., 2012.

INGOLD, T. **Being Alive: essays on movement, knowledge and description**. Londres; Nova York: Routledge, 2011.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr, 2010.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill**. London; New York: Routledge, 2000.

LATOUR, B. **Politics of nature: how to bring the sciences into democracy**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

LATOUR, B. **What is Given in Experience? A Review of Isabelle Stengers Penser avec Whitehead: Une libre et sauvage création de concepts**. Paris: Gallimard, 2002.

LEFF, E. **Aventuras de la epistemologia ambiental: de la articulación de las ciencias al diálogo de saberes**. México: Siglo XXI, 2006.

MARTINS, S. B. Hommo Lattes. In: **O Globo** [Blogs online]. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

MISOCZKY, M. C.; GOULART, S. Viver as contradições e tornar-se sujeito na produção social de nosso espaço de práticas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 58, p. 535-540, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302011000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 abr. 2014.

NUNES, E. **A gramática política do Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SPINK, P. K.; ALVES, M. A. O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 337-343, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Apresentação. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. (Org.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2012a.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. (Org.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Terceiro Nome, 2012b. p. 31-47.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

STENGERS, I. **Penser avec Whitehead**: une libre et sauvage création de concepts. Paris: Seuil, 2002.

NETTO MACHADO, A. M.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, maio/jun. 2011. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902011000300004.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

STENGERS, I. Introductory notes on an ecology of practices. **Cultural Studies Review**, Melbourne, v. 11, n. 1, p. 183-196, mar. 2005.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade & Sociedade**, Brasília, v. 20, n. 47, p. 122-132, fev. 2011.

CAPÍTULO II

PEDALAR E CORRER: APRENDIZAGENS NAS CIDADES

Jane Petry da Rosa
Sheila Hempkemeyer
Leandro Belinaso Guimarães

OS PRIMEIROS MOVIMENTOS

Nas últimas décadas, movimentar-se nas cidades brasileiras ganhou outras personagens e roupagens. Elas já existiam antes, mas pela “timidez” com que desfilavam e pela pequena representatividade, passavam despercebidas. Não eram tão numerosas, tão coloridas, não andavam em bandos, nem ocupavam o espaço urbano tão frequentemente como agora, tampouco usavam seus corpos e movimentos como agentes sociais, culturais, estéticos e políticos. Estamos nos referindo aos sujeitos pedalantes em suas bicicletas e aos corredores, que fazem das ruas passarela e estadia, e, dessas práticas culturais, uma manifestação de necessidades, afetos e desejos.

A emergência desses grupos chamou a atenção de duas estudantes de mestrado em educação, que, a partir de suas práticas pessoais, se propuseram a pesquisar pessoas que pedalam e correm. As pesquisas dividiram-se em diversas categorias de investigação, entre elas a relação desses seres com as cidades, com as parcerias de atividade, as subjetividades despertadas por essas práticas, o consumo de produtos e serviços, os eventos e, mais especificamente, as aprendizagens advindas dessas experiências. Buscamos compreender a relação que existe entre as ruas, as cidades, as pessoas e suas práticas culturais. Unimos os objetivos das duas pesquisas e seus pontos de convergência, trazendo para a cena educativa suas pedagogias, seus cotidianos e a produção de múltiplas subjetividades, atentando para as práticas culturais contemporâneas.

Esse ensaio é, portanto, uma compilação dos achados dessas pesquisas, que têm como pontos em comum a inspiração nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais, o uso da narrativa como uma prática de pesquisa, a inserção das pesquisadoras no universo das corridas e das bicicletas, a visita a eventos relacionados a essas práticas, o uso dos cadernos de campo e a utilização das redes sociais como espaços de encontro entre cada uma dessas tribos. As dissertações foram apresentadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina nos anos de 2013¹ e 2016².

Os pontos de partida de ambos os trabalhos foram a imensa visibilidade das corridas de rua e das pedaladas no cenário urbano, principalmente no que concerne à sociabilidade, ao potencial de subjetivação, às formas de ocupação dos espaços públicos e ao consumo de produtos e serviços relacionados. Corredores e usuários de bicicleta formam grupos com muitas similaridades, que têm na sociabilidade a base da sua existência. Treinam juntos, viajam juntos, participam de eventos, se mobilizam por causas semelhantes, provocam o encontro com a cidade e trocam informações sobre aspectos técnicos, esportivos, nutricionais e políticos.

Como diz Magnani (1993), o desfrute dessa prática comum – o compartilhamento de uma experiência urbana com ênfase nos aspectos simbólicos de cada uma delas – faz com que sejam criadas redes de relações, identidades locais que consomem e compartilham informações globais. Além disso, é criado um espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público onde “se desenvolve a sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (p. 116).

Optamos por pensar, neste capítulo, a corrida e o uso da bicicleta como práticas culturais implicadas com a formação e a transformação de sujeitos e ambientes. Duas práticas culturais que convidam os sujeitos envolvidos a narrar experiências e aprendizagens que surgem na relação desse movimento da corrida/pedalada com o mundo, com os seres que o habitam e consigo mesmos. Corpos e

¹ A dissertação *Corridas de Rua: aprendizagens no tempo presente*, foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em novembro de 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>.

² A dissertação *Pedalar: uma experiência educativa sobre duas rodas na cidade* foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em julho de 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>.

deslocamentos experimentando modos de ser, viver e aprender no mundo, com o mundo e pelo mundo.

A pesquisa “Corridas de Rua: aprendizagens no tempo presente” teve por objetivo investigar e mostrar as relações da corrida e dos eventos de corrida com a produção de sujeitos. Entender a corrida como uma prática que influencia na construção de modos de viver, levando em consideração sua articulação com o mercado de produtos e serviços (incluindo aí os eventos e os grupos de corredores) e a educação. O mercado integra a pesquisa, seguindo a linha proposta por Lopes (2012), “[...] como parte indissociável não só das condições de produção e circulação de bens culturais, mas também da experiência, parte de nossa vida cotidiana, de nossos afetos e memórias, bem como dado estético fundamental” (p. 35).

Já a pesquisa intitulada “Pedalar: uma experiência educativa sobre duas rodas na cidade” teve a proposta de refletir sobre olhares e narrativas que se produzem e são produzidos(as) a partir do encontro das pessoas com a bicicleta, enquanto corpo pedalante na relação bicicleta-cidade. Que experiências são estabelecidas nessa relação? Quais discursos habitam os corpos pedalantes? Contando histórias singulares, ouvindo-as, descobrindo-as, tecendo olhares múltiplos sobre a bicicleta na/e a cidade. Esta é uma pesquisa que levou em conta as subjetividades, oportunizando o potencial educativo e ambiental da bicicleta.

CORRIDA E PEDALADA COMO PRÁTICAS CULTURAIS A SEREM PESQUISADAS

Falar de e sobre cultura é amplamente complexo devido a sua relevância e dimensão social. Portanto, tão difícil definir conceitualmente. A cultura passou a ser vista como “[...] uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’” (HALL, 1997, p. 9). Ela media todos os acontecimentos e pensamentos, constrói e é construída social e historicamente. É um elemento dinâmico que, por meio dos discursos sociais, nos constitui cotidianamente. Está em cada canto da vida social, nos moldando e governando. Algo maior que cada um de nós e que está subordinado à presença histórica humana.

Podemos exemplificar essa indissociabilidade do ser social com o ser cultural ao revelar que muitos dos corredores e pedalantes, participantes da pesquisa,

incluiram o pedalar e o correr nas suas vidas, inicialmente, como lazer. Aos poucos, foram conhecendo pessoas que compartilhavam dos mesmos interesses e gostos e se agrupando. Nesse compartilhar, começaram a entender/compreender mais sobre as potencialidades e particularidades das atividades que realizavam e passaram a conhecer e/ou expandir o conhecimento sobre seus corpos, suas técnicas de movimento, sua nutrição, se tornaram consumidores de produtos relacionados às atividades que praticam, participaram de eventos e se envolveram com questões políticas, sociais e ambientais. Como sugere Favret-Saada (2005), “fizeram da ‘participação’ um instrumento de conhecimento” (p. 157).

A oportunidade de nos movermos pelo mundo, seja presencialmente ou virtualmente, permite trocas culturais diversas e distintas, que interferem nos modos de vida atual, individuais e/ou coletivos. A falta de tempo, que tanto nos acomete e que decorre dos modos acelerados de viver, nos afasta da convivência na rua e entre si. O lar tornou-se um lugar de refúgio e isolamento, enquanto a rua, um lugar de passagem, não mais de convivência. Nos tornamos amedrontados, zumbis cotidianos na selva de concreto e fumaça. Inimigos uns dos outros. Enclausurados e acelerados não experimentamos o caminho. Viramos passageiros, e histórias são tecidas de permanência, não só de passagens.

Transferimos para uma máquina o poder do movimento que antes eram dos nossos pés, restringindo a agilidade de nossos corpos. Perdemos a sensação de ler e descobrir o trajeto a pé, senti-lo na presença e na extensão do corpo o ambiente. Como resgatar as potencialidades do corpo diante da oferta da mobilidade rápida? Como tornar potência o retorno dos movimentos dos corpos? Correr e pedalar seriam formas de reencontro do “ser humano” com ele mesmo, com o outro e com as cidades?

Pesquisar cultura(s) envolve diretamente processos educativos e de formação de determinados sujeitos. Refletimos sobre como as relações afetam estes sujeitos. Olhando a partir da perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, na qual “[...] tanto ‘o que’ quanto ‘o como’ pesquisar são construídos nos fazeres da investigação, em um trabalho que envolve muito rigor e um extenuante ir e vir entre o referencial teórico metodológico e o corpus de análise que adquire forma no decorrer do estudo” (SAMPALIO, 2009, p. 132). A metodologia, em ambas as pesquisas foi sendo construída vivenciando cada etapa, ancorada na defesa de “[...] que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais di-

ferentes artefatos culturais, que se multiplicaram na nossa sociedade, ampliamos nossos objetos curriculares, para investigar todo e qualquer artefato cultural que ensina, buscando mostrar o currículo que eles apresentam” (PARAÍSO, 2014, p. 26).

Pesquisar, nessa premissa, permite que haja uma abertura dos estudos em educação, comumente voltados para o espaço escolar. Pesquisar sobre cultura envolve diretamente processos educativos e de formação de determinados sujeitos. Portanto, estes estudos só foram possíveis a partir de uma teoria com o olhar amplo sobre educação, que acolhe práticas pedagógicas diversas da vida social, interferindo direta e indiretamente nos espaços formais de educação. Com a pretensão de desconstruir representações “para promover outros modos de ver um lugar preenchido com as existências de diferentes sujeitos [...] mostrando [seu] caráter social, cultural e histórico” (GUIMARÃES et al., 2010, p. 79). Usamos as redes sociais para encontrar corredores e seres pedalantes, solicitamos que falassem de suas relações com a corrida e com as pedaladas e fomos compartilhando histórias e seus efeitos, incitando a coparticipação. Conforme Meyer e Paraíso (2014), “o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do ziguezaguear. Movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar” (p. 19).

Pesquisar é ler e reler o mundo. É escrever e reescrever caminhos, envolvendo processos éticos, estéticos e políticos, de escritas simbólicas e materializadas, implicando escolhas que jamais serão neutras. É encontrar-se consigo, na construção mútua do conhecimento de si e de uma identidade de pesquisadora. Pesquisar pode ser sinônimo de perder-se, incomodar-se, descobrir-se e, por que não, se encantar? Afinal, o que fazemos com as nossas inquietações sobre o mundo? Mergulhos possibilitando amarrações e conexões que alinhavaram nosso fazer enquanto pesquisadoras.

O QUE PEDALADAS E CORRIDAS PODEM NOS ENSINAR?

Pedalar, correr, pesquisar, educar, aprender, o que há em comum entre essas palavras? Elas são verbos, e como todo verbo indica ação, que, inevitavelmente, sugere movimento, deslocamento, impulso. Somos feitas e feitos de verbo desde a primeira partícula de oxigênio que invade nossos pulmões. Respirar. Gritar. Chorar. Mamar. Descobrir. O verbo adentra em nossos corpos, convidando-nos a operar no mundo. Somos e criamos verbos e palavras para alimentar nossas inventividades

e inquietações. Neste emaranhado criativo a busca pela expansão dos repertórios inventivos é cada vez mais incansável e abundante, inclusive no universo da pesquisa acadêmica.

No desafio de transformar as experiências e trocas cotidianas das corridas e pedaladas em objetos investigativos, aprendemos a olhar estas práticas culturais com toda a amplitude, sensibilidade e seriedade que uma pesquisa exige. Percebemos as potencialidades pedagógicas que afetam as pessoas que correm e pedalam, reverberando nos territórios nos quais elas transitam.

Atualmente, compartilhamos a necessidade de reinventar a vida nas cidades, um ambiente em colapso. Vidas em clausuras. Insaciáveis e sedentas. Faltantes, em busca de preenchimento. Descontentes e desconhecedoras de seus corpos e suas possibilidades, “se tudo que eu quero vem imediatamente até mim, não me resta tempo para a descoberta de novos sabores” (COSTA; MIZOGUCHI; FONSECA, 2004, p. 187). Com promessas de aproximar distâncias, segrega contatos. Inibe criações e conhecimento com o mundo, que, de tão veloz, estagna, limita. Acessar vários lugares sem sair do lugar, regredindo na capacidade de se relacionar. Distanciamentos que potencializam patologias, corpóreas e subjetivas. Cargas físicas e simbólicas que interferem nos movimentos. Corpos atrofiados. Repletos de medos. Lutos enlatados.

Incômodos comuns e coletivos emergem em busca de diferentes formas de experimentar a cidade. Por meio das corridas e pedaladas, encontrou-se um tempero, o realçador de sabor que deixa a experiência cidadina mais salivante, saborosa e divertida. Flanar por esquinas e encruzilhadas, vagarosamente, renovando movimentos e recriando histórias. Relações afetivas que emergem no encontro entre sujeitos, corridas, bicicletas e a urbe. Ao pausar inicia-se um processo de reflexão sobre si mesmo(a), sobre o ambiente e práticas cotidianas. Os caminhos prontos, aos poucos, se transformam em trajetórias afetivas, em constantes mudanças.

Rompendo amarras, despindo-se para entregar-se. Nus e abertos para o mundo, atravessando telas, fomos para a rua. Fomos sentir e falar de sensações. Repensar a vida, as escolhas individuais e coletivas que nos trouxeram até aqui. Envolver-se nas tramas mundanas, com diversos ativismos, que se renovam correndo e pedalando. Incluir a temática nos mais diversos planos. Corpos dispostos a atrair-se com o mundo. Outros contornos, envoltos em uma utopia de transformações dos sentidos da vida. Invisibilidades tornando-se cena. Escancaram-se.

Redescobrimo seus corpos. Reaprendendo a se relacionar consigo, estendendo afetos em nome de um coletivo. Outras roupagens tornam-se necessárias. Uma linguagem própria, repleta e recheada de neologismos na tentativa de expressar as relações e impressões que surgem no encontro pedalístico e das corridas de rua.

Ambas as pesquisas propuseram trazer para a cena dissertativa histórias particulares de pessoas que correm e pedalam, reunindo narrativas em torno dessas práticas. Contar uma história é expor suas partes marcantes e sensíveis, recortes de uma vivência para os outros, é compartilhar seu estar no mundo, uma forma de permanecer e existir enquanto sujeito no mundo. A pesquisa com narrativas é uma proposta de aproximar cotidianos do(a) pesquisador(a) e pesquisado(a), principalmente quando projeta o olhar para as experiências dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, não se coloca em questão a produção de verdades, mas os sentidos e seus efeitos. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) contribuem afirmando que “é da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas” (p. 27). Nesse contexto, toda pesquisa tem um fim, mas que não se finaliza. Está em constante movimento enquanto acontece e, posteriormente, sendo potência para futuras pesquisas, que podem vir a ser contestadoras ou aberturas de outros caminhos.

Aos corredores, pedimos que narrassem, por meio de relatos escritos, como a corrida passou a fazer parte da vida deles. Depois de recebermos as primeiras narrativas, muitas delas repletas de força, sensibilidade, emoção e poesia, solicitamos que eles seguissem escrevendo. Na segunda e terceira narrativas, o enredo versava sobre transformação de hábitos e costumes e participação em eventos (provas de corrida de rua). As muitas histórias que surgiram permitiram que enxergássemos o ato de correr como algo que vai muito além de uma atividade física. Correr, para muitos deles, é uma ação que permite encontrar-se, libertar-se, conhecer-se, conectar-se, desafiar-se e até transcender-se, como se houvesse a necessidade de várias pisadas na construção da vida desses corredores.

Optamos por trazer trechos de alguns relatos para este texto, com o intuito de potencializá-lo, de trazer os atores à cena para nos ajudar a narrar essa história. Esses “pedacinhos” falam sobre o tempo, a sociabilidade, os eventos, o consumo, os hábitos de vida, enfim, as aprendizagens que estão intrincadas no ato de correr.



Assim, quando me dei conta, já estava correndo, mas não como esporte ou válvula de escape para meu bem-estar pessoal e, sim, como forma de sobrevivência ao passar do tempo. Na verdade, escolhi correr porque precisava dele: do tempo! Tempo para mim, para minhas ideias, para o meu corpo, tempo que me fizesse pensar em horas, não em frações de segundos.



A corrida veio para me ajudar a superar meus medos, para provar que eu poderia persistir, que eu era capaz de ter uma prática regular, incorporada a minha rotina. Corro para criar permanências, para sustentar um estilo de vida que desejo que também seja seguido pela minha família.



Outro fator fácil de ser percebido é a interação das pessoas que correm. Fiz vários grupos de amigos desde então. Conheci muitas pessoas durante o tempo em que pratico a corrida, independentemente de serem da mesma assessoria, de outras assessorias ou simplesmente aqueles que treinam sozinhos. Com isso, naturalmente comecei a viver mais neste ambiente e a cada hora sempre aparece uma programação, como fazer um treino em grupo em um lugar diferente, participar de uma corrida de revezamento e até mesmo viajar para participar de corridas fora da sua cidade ou até mesmo do país.



E, claro, nesse trecho que só permite ida (é, não tem volta mesmo!), o consumo da informação e de produtos que te remetam e te façam acreditar na assertiva da tua escolha, aparece como necessidade vital. A vontade de ser, nesse caso, engloba o ter, mas não exatamente ou tão somente o material. Está ligada à complementação da corrida com outra atividade de suporte, como a musculação, por exemplo; a leitura específica sobre o tema, suplementos alimentares e nutrição especializada, assessorias esportivas e equipamentos cujo avanço tecnológico gera um maior conforto, entre outros.



Ao iniciar os treinos de corrida, percebi que a mudança nos hábitos foi natural. Nos dias de treino, todas as atividades já são propostas para que o término seja no horário para não atrasar. A alimentação também já é moldada para que não interfira na corrida. Quando comecei a correr, já fui

me habituando a ter uma alimentação saudável, pois assim já percebia uma desenvoltura melhor nos treinos e provinhas de rua. A qualidade de vida tem transformação total quando iniciamos uma atividade física. No caso da corrida, percebi que meu sono melhorou e a minha disposição no trabalho também.



Ver aquele monte de gente largando junto, sentir o desafio cabeça versus pernas, ver as pessoas torcendo por ti na rua sem nem te conhecer e cruzar a linha de chegada é algo fora do normal pra mim. É um sentimento indescritível, não tem balada ou jantar gordo que supere a sensação.



A corrida me fez aprender muito sobre quem eu sou. É um tempo que dedico a mim, aos meus pensamentos. A corrida fez com que eu compreendesse que, para vencer é preciso persistir, que não adianta esperar nada dos outros, que dependo de mim mesma. As provas de corrida me ensinaram a me enxergar como um todo e vi que é impossível separar o corpo da mente e os sentimentos das ações. A corrida me fez voltar a confiar em mim, aprendi que sou capaz. Aprendi também que superestimar-se pode literalmente machucar e superestimar-se é o mesmo que mentir a si mesmo. A corrida trouxe de volta o equilíbrio e uma vontade enorme de querer mais.



Lembro até hoje que uma amiga me iniciou na corrida, corríamos dois minutos e andávamos um, e eu quase morri! Achei que jamais iria conseguir, me senti uma fracassada, mas fiz o compromisso comigo mesma de tentar pelo menos por dois meses. Busquei então um plano de corrida de uma revista e comecei a cumprir os treinos com toda disciplina. Foi muito difícil, mas o sentimento de frustração começou a dar lugar a um sentimento de conquista, de superação, mesmo que isso significasse conseguir um minuto a mais. Comecei a correr sozinha, que é como eu gosto até hoje, e fui aos poucos descobrindo os prazeres de correr. O corpo responde muito rápido, mas acredito que quem mais se beneficia é a mente da gente. Existe prazer em correr! Comecei a me envolver por esse sentimento que a corrida despertava em mim, pelo fato de eu não precisar de ninguém, não ter horário fixo, não ter que ir à academia: eu só dependo da minha vontade, o horário que

for, o lugar que for. Aos poucos, fui me sentindo mais confiante, os intervalos entre os tempos de corrida começaram a desaparecer e eu fui me sentindo uma vitoriosa em cada corrida.

Já na trajetória investigativa sobre bicicleta e o universo pedalante, nos servimos das narrativas ficcionais como operante para tecer as rotas da pesquisa. Nelas, viu-se a possibilidade de reinventar o cotidiano e dar voz para argumentar o que queríamos pôr em cena. Reigota (1999) relata que “as narrativas (escrita, oral, visual, corporal) não são nem verdades, nem mentiras, mas uma forma criativa [...] de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas” (p. 80).

Usar da ficção para transformar a palavra em poesia é possibilidade de assumir a potencialidade da escrita, não crendo em um absolutismo “e sim enquanto ação movente de afectos que deem corpo e realidade para esta em sua relação com o leitor-escritor” (COSTA, 2014, p. 560), um espaço de criação, evidenciado nas histórias reunidas. Permitir a fala/escrita da experiência sensível possibilita saber e perceber a complexidade das relações estabelecidas com a bicicleta na cidade. Conforme Costa (2014), na ficção, há multiplicidades em vez de simplificação, virtualidades em vez de neutralização, pluralizando as relações com a bicicleta.

Ficcionalizar a realidade é produzir afetos e sensibilidades em relação às vivências e trocas cotidianas. Uma experimentação potente, criativa e libertadora. Descrever mundos até então inacessíveis, inimagináveis, usufruindo da “poética como ferramenta na produção do saber” (COSTA, 2014, p. 564). Pesquisar dessa maneira permite traçar um “trajeto nômade [...] que lhe dê novo corpo, cor, cheiro, etc. Produzir variações, anomalias, mutações, deformações nas formas do objeto até produzirmos outros campos de experiência para além das que ele nos possibilitava, produzindo outros objetos possíveis” (COSTA, 2014, p. 566). Deixando a inventividade ocupar o protagonismo nos relatos sobre a experiência pedalante.

Conseguimos, com isso, ativar outras escutas, outras leituras, outras escritas sobre as histórias encontradas e recebidas. Produzir, principalmente, incômodos e estranhamentos, oportunizar, desde o início, a expressão artística, que “não deve ser isolada da leitura e escritura científica, acadêmica” (FISCHER, 2005, p. 137). É preciso viver a pesquisa enquanto acontecimento, “explosão de vida, arte e pensamento” (FISCHER, 2005, p. 140). É um envolvimento atrativo: da pesquisadora, de sujeitos da pesquisa, de leitores e leitoras, e que, acima de tudo, afeta e promove a experiência a quem topa pedalar pelo enredo produzido.

Vidas e corpos que se incorporam e falam, agem, respiram, sentem por si só. Um corpo: ser pedalante que não se restringe a um único significado, pois são múltiplos, diversos, plurais, incompletos. Estão sendo, se construindo, se descobrindo, se constituindo. Podem ser urbanos, aventureiros e aventureiras. Podem estar separados(as) fisicamente, mas continuam conectados(as). Falam na ausência de um pedal. Pedalam na ausência da fala. Pedalam em busca de respostas. Pedalam quando as encontram. Pedalam para celebrar. Pedalam para protestar. Para aliviar dores. Para elaborar perdas e amores. Pedalam simbolicamente. Pedalam.

Com suas bicis, permitem-se³ “farejar jardins, explorando a cidade”, “flutuando entre a profilaxia e a terapêutica, alçando voos em solo”. “Saia de bicicleta sem destino que ela te leva para a melhor direção. É uma bicicleta, mas parece um tapete voador”, comparam. Profanam que pedalando “consigo ver, a cada curva, uma nova silhueta do verde que ainda emoldura nossa cidade. Sinto o vento, o calor, os cheiros da cidade, a chuva, o frio, as cores e às vezes, também a dor”. Na partilha afetiva com suas bicicletas, revelam que “subi na minha bicicleta e eu estava ali, livre, junto dela como uma extensão de mim. Giro mais algumas vezes o pedal e o meu respirar torna-se ainda mais profundo. Esqueço. Descarrego. Posso, ali, libertar-me de tudo que aparentemente sou e me encontrar. Desabafar pedalando. Viver o caminho. Encontrar-se. Trazer o sorriso infantil e libertar uma mulher adulta de tantas amarras”. Metamorfosear-se. Enfrentar medos e sofrimentos. Afinidade que ultrapassa os corpos, acessar ambientes e desvendá-los. Libertar-se de rótulos e preconceitos. Apenas libertar-se.

Corpos. O corpo da cidade. O corpo pedalante. Encontros que ativam afetos. Rearranjos humanos, pedalísticos e urbanos desenham rotas afetivas com o entorno, produzem outros contornos e sentidos na relação dos corpos. O giro dos pedais movimenta imagens e o próprio imaginário da cidade. Transforma passagem em hospedagem. Habitar a cidade, respirá-la, tocar sua membrana. Nessa troca de epidermes, a experiência estética acontece. Quais seus efeitos? Transitam na diversidade. Cada ser pedalante elabora de uma forma, as mais variadas possíveis. O pedalar se transforma em atividade estética, educativa, pedagógica, que vibra, subjetiva e modifica ambientes e pessoas.

³ Fragmentos editados de relatos publicados na fanpage *Seres Pedalantes*. Disponível em: <www.facebook.com/serespedalantes>.

A proposta de colecionar histórias, brincar com narrativas ficcionais autoriza (re)inventar sentidos, inclusive cidades, impensadas até o momento do encontro entre os corpos em movimento e os territórios aos quais trafegam. Por permitir aberturas, distanciar-se de conceitos fechados, totalizantes e homogêneos, “uma pesquisa narrativa é sempre desveladora de si, caso contrário pesquisa e formação estariam dissociadas” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 35), não havendo “nada a ser comprovado e muito a ser compreendido” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 36).

As histórias trazidas para a cena dissertativa sinalizam um hibridismo em permanente mutação. São conceitos que ajudaram a pensar esse movimento que demonstra o quão abertos, múltiplos e diversos podemos ser, aprender e viver. Constituem um inventário de imagens e textos, dialogando, dando vida às narrativas pedalantes, complementando-se, assim como os corpos, bicicletas e pessoas, que, entrelaçados, enredados, tornam-se seres pedalantes, em constante devir. Juntos e juntas, nesse agrupamento, a trama emotiva e ativa acontece. Bicicleta sozinha não roda; pessoa sozinha não pedala. É na conexão que o afloramento ocorre.

Nessa premissa, entre delirar e desvelar bicicleta e a forma de se relacionar com ela, para articulação dos relatos foi levado em conta principalmente as diferenças. Há situações, sensações e usos que os unem, mas as discrepâncias oportunizam refletir sobre as mais diversas formas de identidades pedalantes, mutantes e virais. Segundo Costa (2014), “tomar o delírio como estratégia metodológica, abre ao pesquisador a potência poética da poética em sua ação própria de permitir-nos pensar com rigor, mas sem totalidade, sobre o impossível” (p. 567).

Os efeitos dessas histórias, os afetos vivenciados, a compreensão dos acontecimentos passados, são sempre mutáveis, redesenhadas no presente (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). São personagens, bicicletas e pessoas que contribuíram para alargar presenças e trajetórias, são vidas irrepetíveis e inconclusas que reescrevem continuamente suas histórias. Depositam no vir a ser pedalante suas expectativas e sonhos. Tecem múltiplas potencialidades para pensar formas de aprender, de pedalar, de existir, de ser pedalante.

A pesquisa se fez em processo contínuo de descobertas, não de certezas. A bicicleta torna-se cada vez mais ampla, e torna-se relevante a sua abordagem na pesquisa. É possível pensá-la em todos os lugares, das mais diversas formas, e as histórias “pedalaram” neste caminho. Estará ela se tornando um modo de viver? Sua ação e ascensão será efêmera ou permanecerá? Como transformá-la em um

ser estético capaz de sensibilizar ainda mais a urbe e as pessoas? Como aproximar essa experiência sensível na construção e intervenções das cidades?

LINHAS INCONCLUSIVAS

Pesquisar, da forma como apresentamos neste capítulo, intensifica as trocas educativas, desvendando e avivando relações. Há criação rastejando em vários lugares e tempos. Há produções estéticas e criativas se proliferando na cidade e em diversos setores da vida, extrapolando, inclusive, os limites da subjetividade. Recriar urbanidades, vivências e experiências afetivas que possam sensualizar a cidade e nossas vidas, refazendo o uso dos espaços e ambientes, rearranjando existências e modos de viver. Pesquisar, assim, é reinventar as práticas pedagógicas atuais, tornando-as uma praxe de re-existência, possibilitando outros meios de viver a educação ambiental e a própria academia.

Corredores e pedalantes estão sempre em busca de ressignificações, para o tempo, para o espaço ou para a vida. Transformam a corrida e as pedaladas em momentos de socialização e aprendizado. Usam essas atividades para conhecerem um pouco mais sobre si, sobre os espaços onde vivem e para terem um tempo consigo mesmos. Buscam romper com o tédio do dia a dia, com a solidão. Estão atrás de divertimento e de fruição. Procuram algo que os faça sair da rotina e que contribua para que consigam suportá-la.

Eles aprendem por meio do consumo, da sociabilidade e dos eventos. Leem revistas, trocam informações nas redes sociais, viajam juntos, conversam sobre novas técnicas, exercícios e tecnologias. Percebemos que cada pedalada ou corrida em grupo, cada reunião para discussão de aspectos políticos e ambientais dessas atividades e cada participação em um evento colaboram com a disseminação dessa cultura, produzindo um emaranhado de produtos culturais que estão em circulação o tempo todo. Por meio das narrativas, das observações e das anotações no caderno de campo, foi sendo possível rascunhar identidades de corredores e seres pedalantes, uma vez que dentro destas culturas, um conjunto de discursos – incluindo-se as redes sociais, sites e blogs (onde as informações circulam), as comunidades virtuais, os treinamentos e os eventos – vêm produzindo sujeitos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. A. O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. especial, out. 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1317>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

COSTA, L. A.; MIZOGUCHI, D. H.; FONSECA, T. M. G. Corpoartecidade: (inten)cidades dos corpos urbanos. In: FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (Org.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 171-190.

FAVRET-SAADA, J. "Ser afetado". **Cadernos de campo**, São Paulo: USP, n. 13, p. 155-161, 2005.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

GUIMARÃES, L. B. et al. Tecendo educação ambiental e estudos culturais. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55915/59301>>. Acesso em: 21 set. 2016.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Open University (Org.). **Media and Cultural Regulation**. Cap. 5, 1997. (Série Culture, Media and Identities).

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 7-44, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Acesso em: 23 set. 2016.

LOPES, D. **No coração do mundo: paisagens transculturais**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2003. (Paideia, v. 2).

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículos: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

SAMPAIO, S. M. V. de. A construção de uma pesquisa e suas reviravoltas: relatos sobre investigação que articula educação ambiental e estudos culturais. In: FERREIRA, T.; SAMPAIO, S. M. V. de (Org.). **Escritos metodológicos**: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação. Maceió: EDUFAL, 2009.

CAPÍTULO III

MÚSICA-ARTE NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Gilmar Goulart

Sandra Cadore Peixoto

“A Arte faz os seres humanos melhores, a Arte é necessária para compreender o mundo, a Arte faz as pessoas felizes. Não há dúvida que a Arte não é uma opção”
(Nathan Sawaya)

INTRODUÇÃO

Sempre que uma pessoa liga seu aparelho de som, no carro ou em casa, sempre que aciona a função ‘play’ no seu celular, ajusta os fones de ouvidos e passa a ouvir música – de qualquer gênero, de qualquer cultura, de qualquer época –, ela faz uma conexão com os autores desta obra, viaja poucos ou milhares de quilômetros até a fonte desta obra, passeia pelo tempo para o momento quando compositores colocaram pela primeira vez as notas na partitura ou escreveram algumas linhas de uma letra de canção. Pessoas que ainda estão criando ou que já partiram há alguns anos ou séculos, cuja realidade de vida lhe é desconhecida ou até incompreensível. Neste instante, ao realizarmos esta viagem tempo-espacial em milésimos de segundo, pode-se ter a noção da importância da música e da arte no contexto da evolução humana; do seu papel formador de um ser humano pensante, crítico; na sua proposta invisível e silenciosa de transformação individual e coletiva por meio dos sentidos que ela instiga e acaricia.

MÚSICA E ARTE: O QUE A CULTURA REPRESENTA NA FORMAÇÃO HUMANA?

Segundo Tiburi (1995, p. 34), “cultura’ é um conceito usado genericamente para falar da totalidade dos valores e das práticas humanas. Neste sentido,

cultura é tudo o que é produzido pelo ser humano enquanto não é próprio da natureza". Pode-se afirmar, então, com certa dose de confiança, que a música e a arte fazem parte do dia a dia de todos, embora a sua presença e assimilação estejam sujeitas à capacidade de cada indivíduo em identificar e tornar proveitoso o que elas têm a oferecer.

Muitos estudos realizados nas últimas décadas tiveram como foco efeitos produzidos tanto pela música em si como pelo processo de aprendizado de um instrumento musical e a execução individual e/ou em grupo. Como a execução da música tem, entre suas características, a necessidade de organização, disciplina, habilidades motoras e sensoriais, o estudo de um instrumento musical entre crianças, por exemplo, é uma excelente ferramenta de desenvolvimento para elas, as quais, além do fator diversão, incluem em sua formação humana estes processos necessários para a satisfatória execução em particular ou em público (GOMBRICH, 1985).

O grau de dificuldade de cada instrumento musical (cordas, sopros, percussão) e o canto varia, mas não existe nenhum que possa ser definido como fácil. Todos exigem paciência, disciplina, perseverança — é uma das atividades mais difíceis e demoradas para aprender. Mesmo que o objetivo, em um trabalho com crianças, não deva ser o de atingir um nível de excelência profissional, é fácil para elas compreenderem que o progresso depende unicamente do esforço delas (dedicação constante e solitária), e que o grupo somente pode ser bem-sucedido se existir a confiança mútua na hora da execução geral.

A formação de aprendizado musical serve como um exercício de cidadania, de realização das frustrações e recompensas inerentes à execução musical; serve como um parâmetro de não competição entre pessoas, pois não é uma atividade cujo resultado possa ser medido por segundos, metros ou pontuação. O trabalho em grupo é grandemente explorado, e a flexibilidade nas relações interpessoais é uma necessidade da prática musical.

A história de grandes compositores e artistas é plena de exemplos de superação na busca de um ideal. Um ideal difícil de ser definido, pois sucesso comercial ou de mídia nem sempre existiu, nem sempre a vida dos artistas foi medida pelo aspecto financeiro — foi somente no século XIX que surgiram artistas que conquistaram fama, prestígio e fortuna vivendo somente de sua arte, sem estarem presos a um sistema de patronagem vindo das cortes ou da igreja — como o húngaro Franz Liszt ou o italiano Niccóló Paganini. Muitas foram as vidas vividas de forma humil-

de ou pobre, de lutar contra o não reconhecimento e a indiferença: o exemplo de Vincent van Gogh (1853-1890), que vendeu somente um quadro em vida, é um dos mais conhecidos. Mas nenhum dos grandes artistas cedeu ou abandonou seu caminho; eles continuaram sua luta por conta de sua vontade interna de expressar-se para o mundo por meio de sua arte – a verdade particular dos sons, das letras, das imagens, dos movimentos que os impulsionou pela vida para exprimir um tipo de beleza que somente a arte, com ou sem palavras, pode fazê-lo, e que não pode ser definido por meio de palavras.

É essa beleza indefinível que toca a sensibilidade e faz da música, da arte, um elemento essencial da formação humana. A forma como se olha/ouve/sente uma obra de arte é um exercício que alarga os horizontes da percepção, faz do uso do senso crítico um norte constante a guiar as decisões e atitudes, e é por meio dessa apreciação que muitas das transformações (internas e externas) descobrem seu momento de surgir e auxiliam nas determinações de caminhos.

Desde o princípio da história humana, quando os primeiros hominídeos deixaram, por uns instantes que fossem, de se preocupar somente com a sobrevivência e gradualmente descobriram atividades que despertavam outros sentimentos em seu dia a dia, que o ser humano percebeu – mesmo sem ter plena consciência do fato – que aquelas cenas de caça que eles pintavam em cavernas pouco acessíveis, tinha um significado além do seu pequeno vocabulário. A magia, uma forma primitiva de religião, tinha por objetivo auxiliar na caça e na compreensão de um mundo completamente misterioso, complexo, assustador até.

É difícil para o ser humano moderno conseguir ver o mundo com os olhos de seus antepassados de 100 mil anos atrás, quando sequer existia um vocabulário desenvolvido para explicar os mais simples acontecimentos da vida: o dia e a noite, a chuva, o nascimento e a morte. A magia e os seus praticantes ofereciam, ao menos, a ilusão de poder controlar algo desses processos que determinavam o rumo da vida das pequenas tribos e seus componentes: uma caça bem-sucedida, o encontrar boas raízes e frutas, um abrigo para o inverno, a segurança contra os muitos predadores selvagens, maiores e mais adaptados à caça que um pequeno humano com armas primitivas.

E a religião ou magia, desde o princípio, carregava consigo a noção de que sua plateia não se manteria interessada em meros discursos, pinturas de rostos ou adereços. Ela precisava ser estimulada com recursos que a mantivesse atenta

o tempo inteiro. E, assim, a música primitiva aliou-se a estas manifestações de crença e devoção, tornando-se parte integral dos rituais, uma prática que perdura até os dias de hoje em muitas religiões. Com chocalhos, guizos, apitos, tambores, os sacerdotes e sacerdotisas – pois as mulheres fizeram parte desde o princípio da criação musical e das atividades espirituais – criavam uma atmosfera propícia para uma forma de transe coletivo, para o qual deveriam forçosamente ser bons instrumentistas ou correr o risco de perderem suas plateias.

A evolução cultural, com o desenvolvimento da linguagem e dos inúmeros idiomas que povoaram o planeta, deu surgimento a civilizações que deixaram suas marcas na história. Artefatos arqueológicos ajudam os pesquisadores a descrever detalhes destes povos há muito desaparecidos, e podemos encontrar inúmeras semelhanças na vida cotidiana deles, que buscavam a abundância de alimentos e a segurança contra outros povos.

Sem a música e as outras artes – a dança, por exemplo, sempre fez parte dos rituais – a história seria muito diferente, e esses povos teriam deixado menos indícios de suas conquistas e desenvolvimento. Mesmo que não haja a menor possibilidade de recriar-se a música e outras manifestações artísticas antes do período no qual se desenvolveu a escrita musical, estátuas e gravuras em pedra preservaram parte da cultura de muitas civilizações, contando momentos de sua história, ascensão e queda.

É sabido que a música, nos tempos antigos, era reservada principalmente para as cerimônias religiosas, pois não havia o conceito de diversão como hoje o concebemos. Como a música envolve e atua sobre o sistema nervoso, ela é muito adequada para um ato de natureza religiosa cujo público está atento e desejoso de envolver-se coletivamente na elevação espiritual do momento.

Inúmeras são as formas musicais utilizadas ao longo dos tempos em sintonia com a religião. Chegou o tempo, porém, no qual muitos povos e culturas deixaram de ver a religião e o sistema governamental como a única forma de crescimento e entretenimento. No período renascentista e, em particular, após as grandes mudanças da Revolução Francesa e a queda dos sistemas monárquicos, o povo começou a exigir seus direitos em tudo o que imaginava lhe dizer respeito, e a arte e o entretenimento estavam entre as reivindicações.

A música saiu das igrejas e dos salões das cortes e foi para espaços públicos, pagos, organizados por instituições que visavam lucro e ofereciam oportunidade

aos artistas. A música de concerto passou a fazer o que a música leiga e não patrocinada pelos nobres e regentes fez durante séculos: passou a tornar-se parte do cardápio da existência, e ouvir música passou a ser somente um prazer da mente, sem a necessidade da oração ou da contemplação.

Nestes tempos, e até o surgimento e aprimoramento do modo de registrar o som e a imagem (as primeiras formas de gravação, filmagem e reprodução), o público conhecia seus artistas como pessoas normais que faziam música, cantavam, dançavam, contavam histórias, representavam. E, cada vez mais, a arte estabeleceu-se como um elemento chave da formação do ser humano completo, uma forma de ver e viver a vida que não seria completa se faltasse.

Nisso, muitos filósofos e educadores buscaram embasamento nos grandes pensadores gregos: Aristóteles, Platão, Sócrates, Apolônio, Pitágoras, Tales de Mileto, entre outros, que viveram o esplendor de uma civilização que colocava as artes como elemento essencial da formação humana.

Pelo lado histórico da presença das artes e da música na história humana, observa-se que as transformações pessoais e coletivas pelas quais as civilizações passaram, trouxeram em seu seio a representação artística, sempre ao lado dessas transformações, ora como um subproduto do seu tempo, ora como um espelho do momento vivido, ora como um contraste à situação vigente, ora como uma predição de tempos por vir.

Não se consegue dissociar ou separar as artes do meio onde são criadas, apresentadas e vividas. Cada sociedade nutre em suas entranhas os artistas que a retratarão, que a dissecarão, que a contestarão com sua produção e sua visão de si.

Se esta arte, se esta produção puder ser incorporada à educação, se puder ser levada ao maior número de pessoas, e se lhes for dada a oportunidade de questionar, analisar, comparar, absorver as essências da criação artística sem preconceitos e com a possibilidade de conhecer o maior número de manifestações, o ser humano aproxima-se mais e mais de uma formação mais completa, na qual ele se humaniza mais e mais, valoriza os pilares que expressam-se com os dizeres “Aprender a ser” e “Aprender a conviver”.

Bach, Mozart, Beethoven, Van Gogh, Michelangelo, Da Vinci, Beatles, Elis Regina, Chico Buarque – nomes gravados no inconsciente de muitas gerações, em forma de artistas cuja contribuição modificou parâmetros, apresentou novos caminhos, questionou o passado e o presente, moldaram-se e remoldaram-se para

sobreviver e viver a criação artística que lhes queimava as veias, implorando para ver o mundo em seus próprios termos.

MÚSICA E ARTE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Abre-te! Abre-te ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras [...]. Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados [...]. Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água [...]. Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos [...]. Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz [...] Abre-te, ouvido, para os sons da vida [...] (FONTERRADA apud SCHAFFER, 1992, p. 10-11).

A música é parte integrante da formação humana. A formação humanística, que vem do termo latino *humanitas*, implica a expansão da **imaginação moral** de uma pessoa. Essa expansão ocorre, sobretudo, pelo contato com a **arte**, desde as artes plásticas, como a pintura, até a música, teatro, poesia e literatura em geral. É pela imaginação moral, isto é, a imaginação que nasce da experiência dos antepassados, que está registrada nas grandes obras de arte, bem como nas tradições populares, que um indivíduo se torna capaz de agir na vida prática guiado por virtudes e de compreender situações conflituosas.

Para Ferraz e Fussari (1993, p. 16), “logo ao nascer, passamos a viver em um mundo que já tem uma história social de produções culturais que contribuem para a estruturação de nosso senso estético”. Assim, desde o nascimento, já somos apresentados a várias manifestações de arte por meio do histórico sociocultural do nosso mundo, desde que nascemos somos incitados a interagir com as mais diversas formas de arte, inclusive, mesmo sem perceber, a todo momento estamos produzindo arte, tão somente por estarmos presente com a arte ou com o seu autor.

As autoras também afirmam que “a importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à função indispensável que a Arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios

da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização” (FERRAZ; FUSSARI, 1993, p. 16). Desse modo, é necessário trabalhar no sentido de construir uma educação voltada a formar cidadãos éticos, que considerem o coletivo antes do individual e que cultivem aspectos como a gentileza, a solidariedade, a compaixão, entre tantos outros. Não somente nas Artes, mas nas ciências, na tecnologia e nas pesquisas diversas, colocar o ser humano como ponto de partida e de chegada é investir num crescimento ordenado e abrangente para o todo da sociedade.

Do ponto de vista especificamente artístico, a presença das artes na educação e no diálogo da geração de valores coletivos de apreciação do belo e da ordem, é cada vez mais reconhecida, valorizada e estimulada. O ensino da arte gera a condição do cidadão participar da sociedade, e, portanto, a experiência é necessária para a compreensão da possibilidade de estar no mundo de forma criativa.

Com relação ao processo de aprendizagem por meio da arte, Barbosa (2002) afirma que é importante ouvir crianças e jovens e dialogar sobre seus anseios, pois, segundo o autor, a educação acontece por meio da arte quando se discute sobre a realidade, escutando-os e trocando impressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MÚSICA E ARTE

A arte, em todas as suas formas e esferas, dá ao ser humano a dimensão e os valores simbólicos da sociedade, ressaltando o que se acredita ser valioso e o patrimônio cultural. A vivência artística proporciona transformações constantes, pessoais e coletivas, o que leva cada cidadão a avaliar, modificar e aprimorar seus valores, além de possibilitar uma melhor compreensão sobre as relações sociais e a sociedade.

Os meios expressivos das mais variadas linguagens da arte as diferenciam, constituindo, assim, uma diversidade na unidade de uma área do conhecimento. Neste capítulo pretendemos tratar sobre questões referentes à música e a arte na formação humanística, enfatizando a relação entre cultura, arte e sociedade.

Para trabalhar música, é preciso dinamismo, pois se está em uma era tecnológica, na qual as crianças têm acesso rápido a muitas informações. Nesse contexto, é preciso diferenciar as práticas para que a arte seja atraente e desperte interesse dos cidadãos, especialmente quando se fala em música. Música também é conhecimento.

De acordo com Gainza (2008, p. 23),

na atualidade não existem receitas demarcadas ou lineares para educar, em nenhuma área do conhecimento e muito menos na arte. A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida.

Souza (2000) defende que as diretrizes educacionais das escolas devem adotar uma visão de conjunto que envolva as famílias e valorize a colaboração entre colegas, proporcionando uma estrutura que permita que professores e alunos tenham tempo suficiente de explorarem a fundo as ideias para criar ambientes de aprendizado musical desafiadores e, portanto, gratificantes para os alunos.

Por meio da arte e da música, pode-se ler e escrever o mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FERRAZ, M. H. T.; FUSSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GAINZA, V. H. Prefácio. In: FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1992.

SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TIBURI, M. **Crítica da razão e Mímesis no pensamento de Theodor W. Adorno**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

CAPÍTULO IV

PLANTA E SER HUMANO: NÃO SOMOS TÃO DIFERENTES ASSIM

Jumaida Maria Rosito
Thais Scotti do Canto-Dorow

INTRODUÇÃO

No filme *Batman e Robin* (1997), a cientista botânica, interpretada pela atriz Uma Thurman, estuda um cruzamento de orquídea tropical com uma serpente para, segundo ela, “dar à flora a chance que ela merece”. Essa cena é emblemática; a futura vilã Hera Venenosa, não considera que as plantas sejam capazes de se proteger e, a menos que incorporem uma característica animal, não terão sucesso no mundo. Mas não é bem assim, ou alguém desconhece o arsenal químico dos vegetais, capazes de produzir grandes venenos ou medicamentos poderosos? De uma forma ou outra, todos nós já fomos cortados, queimados, alergizados ou curados por uma espécie vegetal. O que precisamos é abrir os olhos para essa forma de vida. Ninguém admira o que desconhece!

Uma planta “Não salta, não brinca, não corre, não faz festinha para o dono... NÃO TEM MÚSCULOS! Como alguém pode gostar de algo tão inerte? Não se pode levar a passear na rua, nem exibi-la nos encontros com amigos” (MINHOTO, 2012). Esse pequeno texto já é clássico, é um bom exemplo do que as pessoas pensam sobre as plantas. Mas, por incrível que pareça, não somos tão diferentes assim. Poderíamos arriscar dizer que a maior diferença entre plantas e animais talvez seja o tempo. Temos em comum inúmeros processos ligados à vida, mas no mundo vegetal, as coisas acontecem muito lentamente, e fica difícil para os nossos olhos ansiosos acompanharem o que acontece.

Essa forma de vida que, às vezes, parece não ter pressa, acaba afastando os agitados humanos, que não têm tempo para observações que consideram fúteis; mas é preciso despertar nas pessoas o gosto pelo estudo das plantas, incentivando o olhar atento, inculcando respeito e estimulando a curiosidade. Só assim conseguiremos tornar interessante essa área do conhecimento tão desprezada.

É bastante comum encontrar professores de Biologia, nas escolas brasileiras, com “medo dos vegetais” (MINHOTO, 2012). Essa falta de jeito para lidar com o verde pode ser responsável por tornar o ensino de botânica desinteressante para docentes e discentes. Segundo Sano (2006), historicamente, o ensino que antecede o curso Superior – no caso o Ensino Fundamental e Médio – sempre vinha na esteira do que era ensinado e praticado na Academia. Atualmente, segundo o mesmo autor, o que se verifica é uma inversão dessa prática, em relação aos métodos. Ele esclarece que, se por um lado, devemos assumir e aprender com as experiências bem-sucedidas, por outro, precisamos orientar mais do que transmitir conhecimentos, ou seja, é preciso formar profissionais aptos a criar novos modelos, inovadores (SANO, 2006).

Qual a diferença entre você e uma pessoa de outra etnia? Pouca coisa, não é mesmo? Vocês têm organização, metabolismo e fenômenos semelhantes. Mas, e entre você e um lobo? Diferenças existem, mas temos quatro membros, boca, olhos, ouvidos e funções parecidas, nós nos entendemos! Fica um pouco mais difícil quando pensamos nos peixes. Muda o meio, a morfologia corporal e a fisiologia, e ainda reconhecemos uma boca e dois olhos. Na comparação com as minhocas... bem, elas, assim como nós, têm movimento, se deslocam. Mas, e uma planta, o que temos em comum? Aparentemente nada, não é mesmo? Elas perdem, inclusive, a capacidade de locomoção. Pode ser que não seja bem assim; o que falta é observação e conhecimento acerca desses organismos.

Embora as plantas formem a base para os habitats animais e toda a vida na terra, paradoxalmente, parecem desempenhar um papel secundário em relação aos animais; na percepção dos humanos, é claro. Parecem existir muitas razões para esse desprezo. Basta ver o que responderam alunos de 7ª a 9ª séries de uma escola pública de New York (EUA), quando questionados sobre a razão de sua maior simpatia por animais; para eles, os animais são mais interessantes por que: comunicam-se por sons; comem; têm olhos que permitem a visão; movem-se; exibem comportamentos engraçados de se ver; possuem ciclo de vida curto, facilmente observáveis; interagem com humanos; podem aprender, acasalar, procriar, e criar seus filhotes (WANDERSEE, 1986).

Vamos discutir, na sequência, cada um desses itens.

COMUNICAÇÃO POR SONS

O interessante é que, talvez, ainda não possamos afirmar que as plantas se comunicam por meio de sons, mas não duvide que elas sejam capazes de alguma comunicação. Fagan e colaboradores (2010) fizeram uma revisão muito interessante sobre aspectos da “inteligência” em plantas. Segundo eles, plantas injuriadas produzem substâncias, compostos voláteis, que podem alertar suas vizinhas. E então? Elas se comunicam ou não? Na citação de outros trabalhos, os autores contam sobre o feijão, que pode mudar seu aroma, tornando-se não atrativo para insetos herbívoros – essa é ou não uma “conversa” entre plantas e animais? Além disso, as plantas deixam recados; é só pensar no perfume das flores ou nos frutos com diversos sabores, nas cores e formas que assumem, e que podem tornar as espécies atrativas ou não para humanos e outros bichos.

Considerando isso, pode-se afirmar que há uma falta generalizada de informações em relação ao mundo vegetal, mal do qual os adultos de nossa espécie também padecem.

AS PLANTAS COMEM (FELIZMENTE!)

Se você for ao dicionário, vai encontrar como definição de comer: “tomar como alimento; ingerir alimento sólido, tragar, engolir”, entre outros. Talvez Caetano Veloso, nosso cantor-compositor baiano, tenha entendido esse processo de forma muito poética e simples, como nestes seus versos:

Luz do sol
Que a folha traga e traduz
Em verde novo
Em folha, em graça
Em vida, em força, em luz.

E, assim, lindamente, ele descreve o processo de fotossíntese, que é o jeito que as plantas têm de “comer”. E dar sustento a todos os outros seres vivos. Sim! Porque, ao final desse processo, as plantas liberam o oxigênio, que permite a vida no planeta. O interessante é que, como nós, elas respiram, fazendo o processo inverso: absorvendo oxigênio e liberando gás carbônico. Não somos tão diferentes assim. Somos?

E mais uma curiosidade: se, para comer, você precisa imaginar uma boca, que tal milhares de boquinhas por folha, abertas, e esperando a entrada do gás carbônico? Pois elas existem – são os estômatos, um pequeno grupo de células que promove a troca de gases entre o corpo interno das plantas e o meio externo. Quando a situação não é apropriada, essas “bocas” se fecham e aguardam a próxima refeição.

A VISÃO SEM OLHOS

As crianças da escola mencionada por Hershey, em 2002, acham as plantas menos interessantes que os animais, porque os animais têm olhos para ver. Bem, nem sempre a presença de olhos é garantia de visão, e muitas pessoas com deficiência visual mencionam o aguçamento de outros sentidos, que lhes permitem andar pelo mundo com certa facilidade. Podemos entender as plantas assim – não têm olhos, mas têm um sentido tátil de fazer inveja, que permite a elas a sondagem do ambiente. É mais ou menos o que acontece com as gavinhas do chuchu, do maracujá e videira, aquelas “molinhas” verdes que prendem as plantas a um suporte, e com as espécies que crescem enroladas em suportes.

Poderíamos brincar com a ideia de que o girassol “enxerga” o astro-rei, já que se posiciona de modo a observá-lo melhor. E isso acontece com outras plantas também, como o capuchinho.

AH! ELAS SE MOVEM, SIM!

Este talvez seja o maior erro das pessoas que desconhecem botânica: pensar que as plantas são imóveis. O movimento, para a mecânica, é uma mudança de posição em relação ao tempo. É claro que as plantas não possuem pernas ou pés, braços ou mãos, mas, se a ideia por trás do movimento é o deslocamento, elas não têm nada de imóveis.

Por baixo da terra, emitem órgãos, caules ou raízes subterrâneas, que lhes permitem ocupar espaços, formando uma verdadeira malha escondida sob o solo, espalhando descendentes. É o caso das tiriricas, por exemplo, consideradas indesejáveis nos gramados mais arrumadinhos. Por cima do solo, graças aos caules prostrados, a grama fecha rapidamente áreas extensas. E quem não conhece a eficiência das viagens do pega-pega e picão? Por meio da morfologia peculiar de

seus frutos, essas espécies podem fazer deslocamentos transoceânicos, agarradas a qualquer coisa. A hera cobre muros e percorre as quadras das cidades; as raízes vegetais, ao contrário dos outros órgãos, afundam na terra e podem atingir espantosos seis metros, como as da alfafa, que procura por água e nutrientes.

Ampliando um pouco mais o conceito de movimento, como um mecanismo adaptativo importante, podemos lembrar da abertura e fechamento das flores ou inflorescências. A flor de *Vitoria regia*, por exemplo. Uma vez fertilizada, a flor fecha e mergulha, e o fruto amadurece no fundo do espelho d'água, onde a planta cresce. Tudo isso, para proteger suas sementes.

Segundo Engel, Fonseca e Oliveira (1998), em algumas lianas, ou trepadeiras lenhosas, a taxa de alongamento caulinar pode chegar a 6 cm/dia em caules com 20 cm de comprimento e a 13,6 cm/dia em caules com 100 cm de comprimento (como em *Ipomoea phillomega*)! No trabalho “Ecologia das trepadeiras” (PUTZ, 2011), encontramos informações preciosas; o autor, que fez uma revisão sobre o tema, relata que as lianas, trepadeiras lenhosas, aumentam a probabilidade de encontrar suportes pelos movimentos circulares induzidos pelo crescimento dos caules e gavinhas, denominados espirais de circunutação. Segundo o autor, alguns pesquisadores revelaram que essas espirais dos caules da trepadeira podem ter 50 cm de diâmetro e que as gavinhas podem circunutar quase o dobro da distância. Mais interessante ainda é que essas espirais ficam alongadas em direção a um possível suporte. É como se soubessem para onde ir!

Existem, até mesmo, palmeiras “que andam”; raízes aéreas, na forma de cone aberto, conferem a *Socratea exorrhiza*, encontrada nas florestas tropicais da América Central e América do Sul, a característica de trocar de lugar, de acordo com suas necessidades. Quando nascem novas raízes, as outras apodrecem, e ela consegue “mudar de lugar”, como se movesse seu tronco.

COMPORTAMENTOS ENGRAÇADOS

Existem, sim, plantas engraçadas, ou que, pelo menos, nos fazem rir por suas formas e sutilezas. Algumas imitam a morfologia dos animais ou até seu cheiro, como acontece com algumas orquídeas e seus polinizadores. A orquídea *Cryptostylis* atrai o polinizador emitindo um cheiro igual ao *feromônio* de um tipo de vespa. As orquídeas do gênero *Dracula*, encantam mosquitos produzindo odores de fungo, carne putrefata, urina de gato e fezes. Outras orquídeas ainda imi-

tam zangões em voo, incitando o polinizador a um combate imaginário (LACERDA, 2009). A flor da orquídea do gênero *Ophrys* mimetiza uma abelha de costas, com as mesmas formas e cores; seu objetivo é atrair os zangões que, na tentativa de fecundar uma fêmea de sua espécie, promovem a polinização das flores. Uma orquídea australiana (gênero *Cryptostylis*) atrai machos da vespa *Lissopimpla excelsa*, usando como isca o cheiro de uma fêmea (RAMIRO, 2009).

Espécies de *Crotalaria* recebem o nome popular de guiso-de-cascavel; seu fruto é um legume inflado, de casca rígida, no qual as sementes se soltam, depois de maduras, produzindo um som semelhante ao chocalho da cobra cascavel (do gênero *Crotalus*). Ao caminhar pelos pastos e capoeiras brasileiras, primeiro as pessoas levam um susto, depois, a gente sorri aliviado!

Existe uma planta com o nome popular de flor-cadáver. É a *Amorphophallus titanum*, originária das florestas de Sumatra. A floração acontece uma vez a cada dois anos e chama atenção pelo forte cheiro de carne-podre que exala, que já foi descrito como uma "mistura de açúcar queimado com peixe podre". O aroma atrai os polinizadores da planta: moscas e besouros. Apesar de se tratar de uma inflorescência (conjunto de flores), essa espécie é conhecida como a maior flor do mundo (FLOR-CADÁVER, 2010).

CICLOS DE VIDA CURTOS

Nem todas as plantas vivem por dezenas ou centenas de anos. Algumas cumprem seu ciclo, de semente a semente, em um ano, outras, em dois. São as anuais ou bienais. São exemplos o feijoeiro, tomateiro, malmequer, amor-perfeito, milho, alface, ervilha e muitas plantas daninhas.

Algumas plantas anuais são ainda mais rápidas, como algumas que vivem no deserto. Elas esperam para germinar quando as condições do meio são mais propícias, como temperaturas mais amenas ou períodos de chuva. Elas aproveitam essas "janelas" e germinam rapidamente, florescem, frutificam e lançam suas sementes ao solo em algumas semanas apenas. Mas não precisamos ir ao deserto para observar o ciclo de vida das plantas, temos muitos exemplos bem pertinho da gente; essa, portanto, não é a desculpa para não se interessar pelas plantas!

PLANTAS INTERAGEM COM HUMANOS

É impossível defender a hipótese de que as plantas não interagem com os humanos. Graças a elas, respiramos, existe simbiose maior que essa? Os vegetais moldaram a humanidade; existem dezenas de estatísticas que provam a importância das plantas para a vida de nossa civilização. Tornamo-nos seus escravos, basta ver a importância do trigo, arroz e milho para três continentes, sem falar na soja, cana-de-açúcar, feijão, entre outras. As grandes civilizações do Oriente Médio foram afirmadas pelo cultivo do trigo e cevada. Já nas Américas, o milho foi a moeda forte dos impérios em ascensão. Na China e no Japão, o arroz representa a base alimentar (DIAMOND, 2002 apud VAN DER BERG, 2005). Hoje, a demanda por recursos naturais excede em 35% a capacidade da Terra. Segundo Carelli (2010), se a escalada dessa demanda continuar no ritmo atual, em 2030 serão necessárias duas Terras para satisfazê-la. Além de tudo, as plantas nos emprestam as flores, que nos acompanham em momentos de alegria, tristeza, homenagens. Se quisermos ter certeza desse diálogo, basta pensar na linguagem das flores, é a chamada *floriografia*. Parece ter sido um meio de comunicação da era vitoriana, em que as flores e seus arranjos eram usados para enviar mensagens codificadas; ainda hoje, temos uma noção básica desse diálogo. Por exemplo: cravo – ai, meu pobre coração! Crisântemo – estou apaixonado; margarida – inocência; gerânio – tristeza; lírio – pureza; girassol – altivez; rosa – amor (A LINGUAGEM).

AS PLANTAS APRENDEM, ACASALAM, PROCRIAM E CUIDAM DE SEUS REBENTOS

Que as plantas se reproduzem, todo mundo sabe, mas talvez nem todos conheçam o lado “maternal” desse povo verde. Elas têm inúmeras estratégias interessantes para garantir que suas sementes sejam protegidas e encaminhadas. A paineira e o algodoeiro envolvem as sementes em pelos, como se fossem plumas, e, assim, facilitam seu transporte pelo vento (processo chamado de anemocoria). Quem não conhece aquela plantinha que forma uma espécie de “bola de algodão”, que chamamos de dente-de-leão, e que dá uma vontade danada de assoprar? Imortalizada em inúmeros desenhos para o cinema, como “A bela e a fera”. A sementinha das *Asteraceae*, como amor-de-homem, carrega seu próprio paraquedas, que vai transportá-la para longe da planta-mãe, trazendo novas possibilidades.

O beijinho, ou *Impatiens*, catapulta suas sementes; para isso, seus frutos se abrem de forma explosiva ao menor toque. Muitos pássaros, macacos e outros animais ingerem frutos e suas sementes; isso pode ser, exatamente, o que a planta quer. A passagem pelo trato intestinal dos bichos ajuda na germinação e garante que as sementes sejam levadas para longe do local de origem. Um exemplo bem conhecido é o da figueira mata-pau; como vocês acham que a figueira vai parar no alto de algumas árvores? É a dispersão por animais, ou zoocoria. Esses são alguns dos inúmeros exemplos dos cuidados que as plantas têm com seus rebentos.

O ENSINO DE BOTÂNICA

Somos dependentes das plantas, mas, e elas, dependem de nós? É claro que não. Um vegetal é altamente sofisticado, tão sofisticado que as indústrias farmacêuticas do mundo inteiro copiam substâncias químicas por eles produzidas, sem nenhum requinte, debaixo de condições, muitas vezes, adversas (MINHOTO, 2012).

Também na medicina e na área da saúde, reconhecemos a importância vegetal; muitos medicamentos industrializados baseiam-se em princípios ativos produzidos a partir de vegetais.

Por que, então, se reconhecemos a importância das plantas para a vida na Terra, percebemos tão pouco esses elementos de nosso ecossistema, no nosso dia a dia?

Um biólogo vienense do início do século XX teria descrito assim o trabalho de Linné, aclamado cientista considerado o pai da Taxonomia botânica e zoológica, e que descreveu mais de 7.000 espécies de plantas:

Por onde ele passava o arroio murmurante se calava, o viço das flores murchava, a graça e a alegria dos prados era transformada em corpos exangues cujas partes esmagadas e descoloridas vinham a ser descritas por mil minuciosos termos latinos. Os campos em flor e os bosques cheios de verdes arabescos desapareciam durante uma sessão botânica num poeirento herbário, num ácido catálogo de rótulos latinos e gregos. Era então chegada a hora para a prática de uma dialética enfadonha, marcada por discussões sobre o número de estames, a forma das folhas, coisas que só aprendíamos para logo esquecer. Findo o trabalho,

sentíamos-nos desencantados e ainda mais estranhos à natureza (“Uma ressaca escolástica”, Raoul France, s.d. apud TOMPKINS; BIRD, 1988, p. 107).

Bem, parece que as coisas não mudaram muito desde então. Se não contextualizada ou apresentada com sensibilidade, essa ciência pode ser tão estéril quanto para alguns o é o ensino de cálculos numéricos. Mas pode haver explicação para esse desinteresse.

“*PLANTBLINDNESS*” OU CEGUEIRA BOTÂNICA

Como pode tantos estudantes, futuros líderes de nossas comunidades e países, saberem tão pouco e demonstrarem tão pouco interesse pelas plantas? Como eles não percebem a importância das plantas no ecossistema? Muitos deles nem percebem que as plantas são seres vivos! Isso deve ser falha de
..... Como você preencheria essa lacuna? (WANDERSEE; SCHUSSLER, 2001, p. 2).

Para Wandersee e Schussler, esse questionamento usado em seu trabalho de 2001 é o começo de uma cruzada para “converter as massas ignorantes” sobre a importância das plantas. O termo “*plantblindness*” foi introduzido por eles em 1998 e é definido como a incapacidade para ver ou notar as plantas em nosso próprio meio, levando à incapacidade para reconhecer a importância das plantas na biosfera e no cotidiano humano; incapacidade para apreciar características estéticas das formas de vida do Reino vegetal e a classificação errônea das plantas como inferior aos animais, levando à conclusão de que são indignas da consideração humana.

Para os autores, essa “cegueira botânica” poderia ser explicada por professores zoológicos, exemplos zocêntricos para ensinar conceitos e princípios de Biologia básica, aulas de Botânica muito técnicas e desinteressantes ou ainda pela negligência com as plantas em aulas de Biologia.

Os autores pontuam, contudo, que, embora todos esses fatores sejam factíveis, é possível que a causa desse desinteresse seja a maneira como os humanos percebem as plantas, isto é, teríamos limitações inerentes aos nossos sistemas de

processamento de informações visuais. Segundo Wandersee e Schussler (2001), o estado corrente de desatenção e sub-representação de plantas na sociedade como um todo poderia ser melhor explicado por princípios baseados em pesquisas sobre percepção humana e cognição visual, do que em hipóteses de tendenciosidade, tais como zoolochauvinismo, zoocentrismo e negligência com as plantas.

Hershey (2002) se contrapõe a essa ideia – limite da percepção visual humana – já que, segundo ele, não temos experimentos específicos sobre o assunto. Segundo o autor, existem muitas pessoas interessadas em plantas, centenas de livros de jardinagem, arranjos florais, e outros materiais ligados ao cultivo de plantas; elas estão presentes em símbolos e decoração para muitas ocasiões, incluindo dias santos, aniversários, casamentos e funerais. Existem centenas de jardins botânicos e muitos deles são atrações bastante populares. Para ele, apesar de real, o zoolochauvinismo não pode ser caracterizado como uma conspiração. Por outro lado, o autor destaca que os zoológicos fazem uma tremenda publicidade com o nascimento ou aquisição de animais, como pandas ou ursos polares, enquanto os jardins botânicos raramente estão em evidência. É como se botânicos e organizações botânicas falhassem em montar um esforço sério e continuado para reverter a situação e garantir que, nos cursos de Biologia, as plantas tenham a atenção que merecem. Por isso, o título de seu trabalho publicado em 2002 é: “Encontramos o inimigo, e ele somos nós”!

Salatino e Buckeridge (2016) realizam uma revisão muito interessante sobre a questão da cegueira botânica e o ensino sobre a vida das plantas. Os autores afirmam que essa negação coloca o ensino da Biologia num círculo vicioso. Com informação insuficiente sobre botânica, os professores não motivam seus alunos sobre o tema. Ao se tornarem professores, esses alunos manterão o padrão de desconhecimento e aversão pelo estudo das plantas. A conclusão do trabalho é lógica: a quebra do ciclo é tarefa urgente para botânicos e especialistas em ensino de Biologia.

PREVENINDO A CEGUEIRA

São muitas as sugestões para driblar esse desinteresse pelas plantas. Wandersee e Schussler (2001) distribuíram cartazes para mais de 22.000 professores e instrutores norte-americanos de ciência e Botânica, como parte de campanha nacional para aumentar em estudantes “conscientização e interesse em plantas”.

Os autores também escreveram, ilustraram e publicaram um livro infantil de desenhos de 40 páginas, que apresenta o mistério das plantas, para crianças entre quatro e oito anos; além disso, em 1998, criaram um prêmio de livro de Ciências, hoje reconhecido pelas bibliotecas da literatura infantil e autores em todo o mundo, o chamado Prêmio Giverny. Ele é dado, a cada ano, ao autor e ilustrador do livro selecionado pelo comitê como o melhor livro infantil de ilustração de ciências, de preferência àqueles que ensinam conceitos e princípios da ciência das plantas de uma maneira sutil.

Hershey (2002) sugere o desenvolvimento de um currículo para um curso universitário projetado especificamente para formar professores de escolas elementares, que lhes proporcione experiências inovadoras e materiais curriculares sobre plantas que podem usar em seu ensino.

Com vistas ao fortalecimento da área e à visibilidade das pesquisas realizadas, nos anais do Congresso Nacional de Botânica, da Sociedade Botânica do Brasil, existe uma sessão dedicada aos trabalhos que se preocupam com o ensino de Botânica. Entre outras ações, destacam-se algumas como a organização de exposição itinerante e oficinas práticas direcionadas a alunos e professores de escolas (BORTOLUZZI et al., 2016); confecção de jogo como método alternativo no ensino de Botânica (PALERMO et al., 2016); atividades com o uso de celulares em sala de aula (SANTOS et al., 2016); construção de coleções florais em meio líquido (ALVES; PINTO, 2016); contextualização do ensino de botânica por meio de aula de campo (MATOS et al., 2016); rede social como ferramenta para o ensino de Botânica (MATOS; VALENTE, 2016).

Para Wilson (1997), “Só conservamos o que amamos e só amamos o que conhecemos e, finalmente, só conhecemos aquilo que nos é ensinado”; essa frase do biólogo americano passa a ter um significado maior quando analisamos os trabalhos de Wandersee e Schussler (2000, apud WANDERSEE; SHUSSLER, 2001), com jovens da geração Y e mães de crianças pequenas. Os resultados apontaram para o fato de que ter experiências precoces com o crescimento de vegetais, sob a supervisão de um adulto conhecedor e amigável, foi um bom indicador de atenção, interesse e compreensão científica posterior sobre plantas, na vida adulta. Mas, segundo os autores, não é necessário que seja a mãe, esse mentor. Em nossa experiência com alunos de ensino a distância, no Curso de Especialização em Educação Ambiental, fica evidente a influência dos avós como mentores para

o interesse por plantas. Os alunos resgatam histórias de férias familiares, visitas a casas de campo, cultivo em hortas e pomares, que foram marcantes para seu envolvimento com vegetais.

A teoria de Wandersee e Schussler (2001) é de que a educação sobre plantas precoce e interativa, bem planejada, significativa e consciente (tanto científica como social), junto com uma variedade de experiências pessoais com crescimento de plantas, pode ser a melhor maneira de suplantar a cegueira com relação às plantas.

BOTÂNICA LÚDICA

A ludicidade em Botânica passa pela flexibilização de alguns preconceitos científicos arraigados; é preciso brincar com a imaginação, resgatar o encanto quase que infantil pelas coisas da natureza e se libertar de autocrítica e autocensura demasiadas. Só aí poderemos dar asas a uma visão libertária da Botânica e tornar o convívio com as plantas uma atividade lúdica.

O livro "A vida secreta das plantas" (TOMPKINS; BIRD, 1988) gerou polêmica, mas sensibilizou. Em suas páginas, os incipientes estudantes de Biologia de então descobriram particularidades da vida vegetal, supostamente apoiadas em evidências científicas, que, verdadeiras ou não, até hoje encantam pelas minúcias e detalhes. O subtítulo do livro é "*o fascinante relato das relações físicas, emocionais e espirituais entre as plantas e o homem*".

A obra foi desacreditada pela Academia, mas não se pode negar que traz questões preciosas que, adaptadas e abrandadas pelo bom-senso, servem de histórias fascinantes para crianças e iniciados, caminho infalível na sensibilização botânica.

Por exemplo, segundo os autores, Darwin descobriu que a orvalinha, ou rosela (planta carnívora), pode ser excitada quando sobre ela é posto um fio de linha pesando apenas 1/78.000 de um grão (embora não tenha ficado claro que grão seria esse). Uma gavinha poderia se curvar quando um fio de seda, pesando apenas 0,00025 de um grama, é atravessado sobre ela. São informações talvez até fantasiosas, mas que tornam palpável a enorme sensibilidade de órgãos e adaptações vegetais. Não seria esse o objetivo de professores de Botânica?

Para os autores, a habilidade das plantas em arquitetar formas é muito maior que a de muitos engenheiros. As estruturas criadas pelo homem não se comparariam à capacidade de resistência dos longos tubos ocos que suportam

pesos fantásticos contra as condições adversas e se encontram no corpo vegetal. Citam exemplos como o do eucalipto australiano, que pode erguer-se com um tronco fino por até 144 metros acima do solo, tão alto quanto a grande pirâmide de Quéops. Mencionam, ainda, nogueiras capazes de suportar o peso de até 100 mil nozes. Sem dúvida, uma maneira muito criativa de introduzir o estudo dos tecidos de resistência dos vegetais.

No livro de Tompkins e Bird, somos apresentados ao médico e professor de Física da universidade de Leipzig, Gustav Theodor Fechner, que teria afirmado:

Por que achar que uma planta tem menos sensação de fome ou sede que um bicho? Se o bicho cata comida com todo o corpo, a planta o faz só com certas partes, guiadas por outros sentidos que não o olfato, a visão, a audição (FECHNER, s.d. apud TOMPKINS; BIRD, 1988, p. 121).

Segundo os autores, parecia a Fechner que “o povo das plantas”, vivendo calmamente onde vegetava, “poderia perfeitamente estranhar esses desenraizados bípedes humanos que não param de correr sem destino”.

Pelt e Cuny, em 1987, também lançaram um livro encantador chamado “A prodigiosa aventura das plantas”. Nele, os autores, um leigo e um homem da ciência destacam os inúmeros segredos das plantas e os traduzem numa linguagem acessível ao público leigo. Sem dúvida, leitura obrigatória para quem quiser “contar Botânica”.

Desde quando começou essa aventura, há milhões de anos, quem foi então que melhor se adaptou ao outro?... o inseto ou a flor? A verdade é que, como velhos amantes, um não pode mais viver sem o outro (PELT; CUNY, 1987, p. 113).

Não seria interessante contar aos nossos alunos que as abelhas têm que fazer provisões para suas crias, e é condenada a apanhar 25 vezes mais néctar do que ela própria consome; mais ainda, que um carregamento de pólen obriga uma abelha a explorar cerca de 200 flores, e esse não é um trabalho fácil? São leituras que nos municiam de histórias que, reais ou fantasiosas, servem a um objetivo maior: o de fazer com que nosso público, muitas vezes tão apático, preste atenção a esses vizinhos tão desconsiderados.

“Pescar” nos sebos obras antigas, muitas vezes, rende material para histórias botânicas. A publicação “La astrologia y las plantas”, de Mas-Guindal, sem data definida (estimada pelos anos 50) e publicada na Revista da Flora Medicinal é um bom exemplo.

Segundo o autor do texto,

as condições astrológicas no momento da coleta, assim como a maneira como essa se dá, influenciam notavelmente (segundo os antigos) nas virtudes medicinais das plantas. Cada vegetal tem determinados dias do ano nos quais sua força está mais exaltada, existindo horas da noite muito favoráveis (MAS-GUINDAL, s. d.).

Um pouco das crenças antigas e fundamentos de magia de nossos ancestrais são campo fértil para a semeadura do interesse por plantas.

O autor descreve cerimônias como a da colheita de plantas medicinais: “Em determinados dias de lua se vai ao campo em grupos cantando hinos, permanecendo em completo silêncio durante a colheita, que deve ser feita com a mão esquerda. Ao raiar o dia, se volta cantando”. Segundo ele, a Igreja proibia terminantemente essas práticas: dois anos de penitência, sem ir às festas legítimas da Igreja; para aqueles que, ao recolher ervas medicinais pronunciavam palavras de encantamento, vinte dias.

Que o sol influencia o crescimento das plantas, ninguém duvida; porém nem cogitamos em atribuir aos outros astros uma parcela de responsabilidade nos fenômenos vegetais.

Rosito (2009), encarregada de ensinar Botânica a um grupo de escoteiros de sete a onze anos, adotou a fantasia como ferramenta; aproveitando o tema de um acantonamento – “Harry Potter” – utilizou fantasia de um dos personagens (para aula de “herbologia”) e truques de magia para chamar a atenção das crianças para as plantas do entorno de sua sede.

Enfim, seja qual for o método, essa breve revisão teve por intuito mostrar que, mesmo um assunto considerado sem graça para a maioria das pessoas, pode ser colorido e recheado de histórias, em que o objetivo é aprender brincando.

As plantas precisam é de uma chance para mostrar que, afinal, não somos tão diferentes assim.

Além das almas que se atropelam e berram e devoram, não há de haver almas que desabrocham serenas e exalam perfume e saciam com o orvalho sua sede e com o brotamento seus impulsos? O próprio perfume não poderia servir para que as flores se comunicassem entre si, uma se advertindo da presença da outra por um meio mais agradável que a verbosidade e o hálito dos seres humanos, aquela raramente gentil, este raramente cheiroso – a não ser, por coincidência, entre amantes? [...] uma das finalidades supremas dos humanos não seria servir à vida vegetal, emitindo dióxido de carbono para as plantas e as árvores, afinal, não consomem o homem e, combinando seus despojos à terra, à água, ao ar e à luz do sol, não transformam e transmutam seu corpo nas formas e cores mais gloriosas? (FECHNER, s.d. apud TOMPKINS; BIRD, 1988, p. 121).

REFERÊNCIAS

A LINGUAGEM DAS FLORES - **Blog Jardim de Flores**. Disponível em: <<http://www.jardimdeflores.com.br/CURIOSIDADES/Ao8simbologia.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ALVES, J. E. D. Aumento da Longevidade e estancamento da esperança de vida. **Eco-Debate**, 15 fev. 2012. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2012/02/15/aumento-da-longevidade-e-estancamento-da-esperanca-de-vida-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Acesso em: 26 out. 2016.

ALVES, L. C.; PINTO, M. N. Construção de coleções florais em meio líquido para o ensino de botânica. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 67, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Botânica do Brasil, 2016.

BORTOLUZZI, R. L. C. et al. A botânica na serra catarinense: exposição itinerante e oficinas práticas, em instituições públicas de ensino, Lages, Santa Catarina, Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 67, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Botânica do Brasil, 2016.

ENGEL, V. L.; FONSECA, R. C. B.; OLIVEIRA, R. E. Ecologia de lianas e o manejo de fragmentos florestais. **Série técnica IPEF**, v. 12, n. 32, p. 43-64, 1998.

FAGAN, E.B. et al. Aspectos da inteligência em plantas. **Cerrado Agrociências**, v. 1, p. 26-35, 2010.

FLOR-CADÁVER FLORESCE PELA 1ª VEZ NA AMÉRICA LATINA EM MG. **De Fato on-line**, 20 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.defatoonline.com.br/noticias/ultimas/20-12-2010/flor-cadaver-floresce-pela-1-vez-na-america-latina-em-mg-diz-botanico>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

HERSHEY, D. R. Plant blindness: “We have met the enemy and he is us”. **Plant Science Bulletin**, v. 48, p. 78-84, 2002.

LACERDA, R. Polinização. **Pesquisa FAPESP**, ed. 165, p. 96-97, 2009.

MAS-GUINDAL, A. La astrologia y las plantas. **Revista da Flora Medicinal**, p. 291-312, [195-?]. s.d.

MATOS, W. R.; VALENTE, B. N. Rede social como ferramenta para o ensino de botânica: um estudo de caso com facebook. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 67, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Botânica do Brasil, 2016.

MATOS, G. S. et al. Contextualização do ensino de Botânica através de aula de campo com alunos do 2º ano do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 67, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Botânica do Brasil, 2016.

MINHOTO, M. J. **Ausência de músculos ou por que os professores de Biologia odeiam botânica**. 2012. Disponível em: <<http://www.ib.usp.br/sbsp/ausencia.html>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

PALERMO, F. H. et al. Confeção do jogo “como são as plantas?” como método alternativo no ensino de botânica. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 67, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Botânica do Brasil, 2016.

PELT, J.; CUNY, J. **A prodigiosa aventura das plantas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PUTZ, F. E. Ecologia das trepadeiras. **Ecologia. Info 24**. 2011. Disponível em: <<http://ecologia.info/trepadeiras.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

Quando ninguém está olhando, a palmeira anda! **Negócio Digital**, 2012. Disponível em: <<http://www.ndig.com.br/item/2012/06/quando-ningum-est-olhando-a-palmeira-anda>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RAMIRO, R. **Histórias naturais: a orquídea mentirosa e a ejaculação da vespa**. 2009. Disponível em: <<https://viveraciencia.wordpress.com/2009/04/20/vespaeorquidia>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ROSITO, J. M. Entre o lúdico e o real: uma lição sobre a vida secreta das plantas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2009, Panambi. **Anais...** Panambi: UAB, UFSM, 2009.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. "Mas de que te serve saber botânica?". **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.

SANO, P. T. O ensino de botânica na Universidade: novos tempos. In: OS AVANÇOS DA BOTÂNICA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: morfologia, Fisiologia, taxonomia, Ecologia e Genética: **Conferências plenárias e simpósios do 57º Congresso Nacional de Botânica**. Organização de Jorge Ernesto de Araújo Mariath e Rinaldo Pires dos Santos. Porto Alegre: Sociedade Botânica do Brasil, 2006.

SANTOS, N. B. et al. O uso de celulares em sala de aula no ensino de botânica. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 67, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Botânica do Brasil, 2016.

SOUZA, F. L. de; ALMADA, E. D. Descobrimo as adaptações vegetais através dos sentidos. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 58, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Botânica do Brasil, 2007.

TOMPKINS, P.; BIRD, C. **A vida secreta das plantas**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1988.

VAN DEN BERG, E. **Botânica econômica**. Lavras, MG: UFLA, 2005.

VERDADES E MENTIRAS. Disponível em: <<http://clubedolivro.wordpress.com/2008/05/14/verdades-e-mentiras/>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

WANDERSEE, J. H. Plants or animal: Which do Junior high school students prefer to study? **Journal of Research in Science Teaching**, v. 23, p. 415-426, 1986.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.

WILSON, E. Sócios na aventura: depoimento. **Veja**, São Paulo, 17 set. 1997. Entrevista concedida a Eurípedes Alcântara.

CAPÍTULO V**ENSINO DE HUMANIDADES E CULTURA TEATRAL:
INTERFACES E POSSIBILIDADES**

Cristiano Bittencourt dos Santos

Diego Carlos Zanella

Noemi Boer

INTRODUÇÃO

Em tempos de desencanto, insurge no contexto global uma onda de acontecimentos que remete à reflexão acerca do papel das humanidades na contemporaneidade. Neste artigo, propõe-se uma discussão entre o caminho das humanidades, levantada por Nussbaum (2015), e a cultura teatral na perspectiva dialética. Assim, procura-se estabelecer relações com autores que mantêm interlocuções com o tema deste artigo e apontar dados da gênese do teatro.

A compreensão da formação artística, associada a uma educação que se comprometa com a formação de um sujeito capaz de dialogar com a cultura, é o resultado da reflexão que nasce de um modelo educacional pautado em princípios democráticos, amparados pelo ensino na perspectiva das humanidades, como sinaliza Nussbaum (2015). Ressalta-se que a negação dos princípios democráticos na educação caminha, não só para a degradação do ser humano e de sua capacidade de se contextualizar, mas destrói e também corrói as relações sócio democráticas. Nessa perspectiva, insurge o teatro como alternativa viável para trabalhar essas questões de forma original e comprometida.

O sentido de instigar as inter-relações possíveis entre as abordagens citadas e o papel dessas abordagens em tempos de crises educacionais é o cerne da discussão. O texto está organizado em duas seções, além desta introdução. Na primeira seção, aborda-se Nussbaum e o olhar acerca da educação liberal; na sequência, encontram-se apontamentos que refletem a gênese do teatro e seus aspectos antropológicos a partir de Aristóteles (384-322 a.C.), Brecht (1898-1956) e Boal (1931-2009). Por último, nas considerações finais, propõe-se uma discussão entre as possibilidades e interfaces dos aspectos apresentados.

NUSSBAUM E O OLHAR ACERCA DA EDUCAÇÃO LIBERAL

Martha Nussbaum (2015) é uma filósofa norte-americana, estudiosa da filosofia greco-romana e engajada em alguns debates contemporâneos, tais como as teorias da justiça, o feminismo e o lugar da formação humana nas universidades. A relevância de seus estudos sinaliza para os perigos de uma educação que aponta unicamente para uma finalidade lucrativa, divergindo, assim, daquilo que é necessário para a manutenção das atuais democracias.

Na obra, *Sem fins lucrativos*, Nussbaum (2015) aponta para a possibilidade e necessidade em pensarmos um modelo educacional que contempla o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. A insistência da autora traz como base argumentos que mostram a necessidade urgente de mantermos as democracias vivas e uma escola capaz de dar conta de tal necessidade. Desse modo, é necessário que a discussão oportunize um olhar para além dos fins lucrativos da escola liberal. Nussbaum (2015) entende que isso é fundamental para pensar um novo modelo de educação que seja capaz de restituir ao humano suas capacidades de pensar-se não como alguém no mundo, mas como um cidadão do mundo, portanto, responsável pelo mundo.

Com o surgimento do modelo educacional cartesiano, predominante ao longo dos últimos séculos, as pessoas foram, aos poucos, condicionadas a ‘adormecer’, perdendo o senso crítico, a capacidade de ver beleza na pluralidade e, acima de tudo, perder a capacidade de se colocar no lugar do outro. Voltou-se, assim, à ideia antropocêntrica de homem como centro do mundo condicionado à sua medíocre existência.

A autora chama atenção para os perigos de se tornar os processos e os sistemas de ensino mercadorias, tendo em vista a crise silenciosa que caminha para a mais ameaçadora crise educacional, justamente por se tratar de uma crise silenciosa e de difícil percepção, que corrompe e massifica o pensamento. É pertinente refletir, assim como Nussbaum (2015, p. 3), que “[...] estamos em meio a uma crise de enormes proporções [...] não me refiro a uma crise que como um câncer passa em grande parte despercebida [...], mas uma crise silenciosa”. Compreender que se está imerso em tal crise, implica não mais querer reduzir o humano a um mero espectador, que, alienado, é parte de uma engrenagem maior, que se utiliza dele para se auto manter de forma a gerar e manter seres autômatos.

Refletir tais possibilidades, faz-nos perceber que realmente se está em meio a um processo que pode conduzir, cada vez mais, ao individualismo, que isola, silencia e reduz a um a mais, na grande sinfonia da exploração do homem pelo homem, com respaldo do capital. Os caminhos que a humanidade percorreu convergem para o que aponta Nussbaum (2015): qual o caminho das democracias? Manter-se-ão em vigência? Conseguirão oportunizar uma escola capaz de minimizar tais equívocos herdados de um velho paradigma que primava pelo exato, pelo objetivo e verdadeiramente único saber?

A preocupação e temor que parece estar presente na obra de Nussbaum (2015) em nada afasta da autora a vontade de refletir e apontar caminhos para mudar tal estrutura estagnada. A autora atenta para a construção de uma agenda, com habilidades e/ou competências capazes de contribuir com as mazelas e negligências herdadas de nosso sistema educacional. Chama a atenção para o caminho que a escola deve percorrer para conseguir alcançar a dimensão democrática que se almeja por meio do desenvolvimento de competências. “Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente”, aponta Nussbaum (2015, p. 8).

Nas palavras da autora, o que se percebe na contemporaneidade é fruto de uma educação voltada unicamente ao lucro, alicerçada na possibilidade de ascensão econômica do ser humano. No momento em que se adere a esta concepção, se anula as possibilidades de instaurar o pensamento crítico, se perde a capacidade de ter ideias ousadas e acima de tudo se aniquila a capacidade e compreensão empática das diferentes experiências humanas. Dessa maneira, assassina-se a capacidade de imaginar.

O problema não é como se está educando, mas para que finalidade? Ou se está conseguindo alimentar e nutrir desta maneira as democracias? Ou apenas se corrobora para uma corrida desigual, neoliberal em que ao passo que um tenha ascensão, inúmeros devem ruir? Se carece de repensar a ideia de cidadão global, homem universalmente colaborativo, capaz de compreender e defender ao argumentar pela necessidade e manutenção de nossas democracias.

Todavia a ideia de desenvolvimento não se restringe à corrida desmedida e irresponsável em busca do lucro, a enlouquecedora onda de destruição transfere

para o meio as negligências e problemáticas oriundas das concepções do desenvolvimento que não se preocupam com o caráter sustentável.¹

Como se encontra nos diversos noticiários, os países caminham para uma incessante busca pelo desenvolvimento econômico, com a desculpa de um liberalismo econômico, que os coloca no patamar daquelas nações que governam os rumos do mundo. Nesse sentido, os poderosos e suas artimanhas para continuar no domínio das massas de operários, trabalhadores que de maneira passiva alimentam tal ordem num movimento estagnado e contínuo. É possível, então, pensar o sistema educacional como parte dominada e subserviente do sistema econômico e político vigente. A crise das sociedades contemporâneas, para além de um câncer, como aponta Nussbaum (2015), apresenta um sistema econômico com ganâncias inesgotáveis.

Segundo a autora, o caráter de dominação econômica, por sua vez, torna-se capaz de explorar todas as possibilidades do sistema educacional, na medida em que enfatiza, aborda determinados elementos e abre mão da subjetividade do ser humano, em seu processo formativo. Frente a este entendimento, evidencia-se a necessidade em repensar o próprio processo educativo que se quer afinal, o futuro das democracias deveria ser o grande objetivo do ensino, no entendimento de Nussbaum (2015).

Ao se avançar na leitura da obra *Sem fins lucrativos*, de Nussbaum (2015), identifica-se três considerações que merecem atenção, caso se proponha a pensar o ensino: (i) o desenvolvimento do pensamento crítico; (ii) a ideia de pertencimento ao mundo, de cidadania mundial e, (iii) a capacidade de se colocar no lugar do outro. Sem tais aspectos não é possível pensar em um tipo de cidadania mais inclusiva, argumenta a autora.

A partir de Nussbaum (2015), é possível compreender a escolha, presença ativa e força de manutenção dos modelos de educação vigentes, em especial nos países subdesenvolvidos e em processo de desenvolvimento, como o caso do Brasil. Esse modelo contribui para a manutenção da ordem capitalista neoliberal em que o ser humano não é considerado como fim e sim o meio para se alcançar o lucro. Tais abordagens presentes na cultura escolar funcionam como marcas de

¹ Desenvolvimento sustentável é o modelo que prevê a integração entre economia, sociedade e meio ambiente, em outras palavras, é a noção de que o crescimento econômico deve levar em consideração a inclusão social e a proteção ambiental, conforme a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20)*.

uma herança secular de alicerces sólidos do paradigma de uma ciência exata em busca de uma verdade absoluta. O objetivo real de qualquer educação preocupada com os processos de ensino voltados para o desenvolvimento humano é que ideias de democracia, pluralidade e igualdade sejam revividos como valores universais, ou passíveis de universalização.

Todos os aspectos levantados por Nussbaum (2015) levam à ideia de uma formação democrática, pois, como mostra a autora, “todas as democracias modernas representam sociedades em que o sentido e os objetivos fundamentais da vida humana são de discordância entre os cidadãos” (p. 10). Esses aspectos são pouco abordados nos sistemas de ensino e o intuito, aqui, é apresentar uma agenda de interesse das democracias em termos capazes de apontar caminhos para seus sistemas de ensino. A grande ênfase de Nussbaum (2015) caminha para a necessidade em afirmar esta agenda pautada em princípios políticos e éticos capazes de elevar as democracias à condição de vigilantes nos regimes democráticos.

As sociedades contemporâneas atravessam o apogeu da era das tecnologias, o grande momento das mídias e o surgimento a cada dia de novas tecnologias que se sobrepõe umas às outras, colocando-as sob o status de obsoletas. Por outro lado, divide responsabilidades com a reflexão cada dia mais urgente em como olhar para o homem como humano e pensar o meio ambiente não mais como o local que o homem habita, mas como também o próprio homem.

Freire (1996), por sua vez, também apresenta uma crítica aos modelos educacionais que se apresentam a serviço da manutenção de um estado opressor, que aniquila as possibilidades de uma educação capaz de assegurar a democracia. Nesse sentido, o autor deixa clara sua posição em educação como uma dimensão política da existência humana. Uma educação capaz de dar conta dos aspectos constitutivos do ser humano seria uma educação que oportunize a construção de bases sólidas para os sistemas democráticos.

Outros questionamentos que acompanham este estudo insurgem ao passo que se faz necessários desvendar o que Nussbaum (2015) entende por nação democrática e seus ideais. Afinal, as pessoas não podem esquecer que lutam pela manutenção dos estados de direito em seus territórios, sem esquecer-se do progresso e da busca por qualidade de vida, que a democracia assegura.

A ênfase, aqui, é justamente chamar atenção para o que se compreende por progresso ou desenvolvimento e qual o custo real destes para uma nação? A crítica comunga com Nussbaum, que afirma:

De acordo com esse modelo econômico de desenvolvimento, o objetivo da nação deve ser o desenvolvimento econômico. Esqueça a igualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidades das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano que não estejam completamente ligados ao crescimento econômico (NUSSBAUM, 2015, p. 14).

O que se quer, aqui, é chamar a atenção para a relação dicotômica que existe nos discursos das democracias e o que se espera com os modelos de ensino das mesmas. Os próprios adeptos dos modelos mais tradicionais de educação dizem que se bem trabalhada a perspectiva tradicional dará conta da formação do humano, porém o que vemos cotidianamente são as lacunas que são construídas historicamente entre o discurso e a sua efetivação prática nas democracias, alimentados por uma escola que apenas reproduz e fragmenta o conhecimento.

A ênfase, aqui, é justamente a tentativa de mostrar a necessidade do desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo nos seres humanos, para além da manutenção das democracias, que seja pertinente aos sistemas de ensino para preocuparem-se com a manutenção da vida no planeta. Afinal, tamanha foi a corrida do homem em busca de desenvolvimento e de controle das forças da natureza, que já não é mais possível assegurar a manutenção das reservas naturais, determinantes para a continuidade da vida.

É chegada a hora de tentar acabar com os resquícios de uma educação calçada na transmissão pura de conhecimentos, educação é para gente e, como sinaliza Nussbaum (2015, p. 27), “antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis”. Parece pouco, mas aqui se percebe uma mudança paradigmática, uma vez que a reflexão deve pensar os direitos e deveres do cidadão, aspectos desenvolvidos na escola.

A libertação [...] é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1981, p. 36).

A libertação que Freire (1981) defende pode ser percebida em Nussbaum, uma vez que a autora defende e sugere algumas reflexões para quem pretende ser educador, ou que se preocupe com o desenvolvimento de uma pedagogia que liberte o ser e garanta a manutenção da democracia, enfatizada na obra *Sem fins lucrativos*. Para isso, a autora aponta os seguintes aspectos:

- desenvolver a capacidade de ver o mundo [...] do ponto de vista dos outros [...] dos inferiores [...];
- ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humanas [...];
- desenvolver [...] capacidade de preocupar-se [...] com os outros;
- combater a tendência de evitar os diversos tipos de minorias [...];
- ensinar coisas reais [...] para combater o nojo [...];
- promover o sentimento de responsabilidade [...];
- promover o raciocínio crítico [...] (NUSSBAUM, p. 45-46).

A propósito da libertação em ambos os autores, Freire (1981) de forma explícita e Nussbaum (2015), implicitamente, pontua-se que, cada vez mais, a colaboração coletiva e a ajuda mútua devem ser elementos determinantes, capazes de promover a ruptura entre os modelos de ensino voltados exclusivamente para o lucro e, no entendimento da autora, o desenvolvimento econômico deveria ser pensado como um elemento da sociedade e não como o único elemento a ser desenvolvido ou priorizado no desenvolvimento do ser humano. A necessidade do humano em atrelar-se ao capital assombra sua existência por séculos e, por sua vez, deixou marcas profundas nos sistemas de ensino.

Vivemos num mundo em que as pessoas se defrontam umas com as outras por meio de golfos geográficos, linguísticos e de nacionalidade. Mais do que em qualquer época do passado, dependemos de pessoas que nunca vimos, e elas dependem de nós. Os problemas que precisamos resolver – econômicos, ambientais, religiosos e políticos – tem um alcance global (NUSSBAUM, 2015, p. 79).

Como é possível perceber, não mais existe a ideia de isolamento, cada vez mais barreiras diluem-se e abismos nascem. Afinal, como comprometer-se com um processo voltado para disseminar a ideia de democracia e cidadania mundiais, levando em conta aspectos éticos, étnicos, religiosos, entre outros?

Adentra-se, assim, na era dos cidadãos planetários, em que a ética necessita ser repensada de maneira a introduzir novamente o significado da ideia de cosmopolitismo, a formação planetária e a responsabilidade para com os seus concidadãos.

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p. 66-67).

Hoje, além de lidar com as lacunas de um sistema educativo centrado no lucro, as necessidades do atual cenário exigem não apenas refletir as problemáticas locais, mas também as globais. Portanto, a necessidade de ensinar para o global se faz de extrema relevância. Antigamente, como sinaliza Nussbaum (2015, p. 82), “os educadores, cujo foco era a cidadania responsável [...] hoje, contudo, qualquer história desse tipo é uma história mundial. Não é possível nem mesmo entender de onde vem um refrigerante, sem pensar na vida das pessoas”.

Freire (1996) reflete as possibilidades e implicações do desenvolvimento da dimensão política dos seres humanos, na busca de autonomia. Reafirma, dessa

maneira, a democracia instaurada no país, no final da década de 1980, no caso específico do Brasil. Nussbaum (2015), por sua vez, aprofunda a ideia da educação para a cidadania global como um tema vasto, complexo e carente da interdisciplinaridade para se fazer evoluir e passa por repensar os modelos de ensino vigentes.

A saber, a humanidade atravessa uma crise em termos de relacionar-se com o pensamento complexo. Portanto, não consegue resolver problemas complexos. Nussbaum (2015, p. 95) entende que “os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica”. Assim, para romper com velhas posturas, se faz necessária a instauração de um novo olhar da complexidade do cultivo da imaginação nas democracias.

Nussbaum (2015) se posiciona frente à criação de uma agenda política voltada ao ensino. Na adesão por esta proposta é necessário o desenvolvimento da capacidade de imaginar, de sair do real que é limitado. Nem compaixão, muitas vezes, se consegue ter. Necessita-se, portanto, apreender a aprender com as crianças para perceber o outro e o mundo com o olhar do outro. Em termos socioambientais, compaixão pode ser associada facilmente a sofrer junto.

Em resumo, Nussbaum apresenta a democracia como base da constituição das sociedades que respeitam a liberdade humana como consequência de uma educação liberal, assentada em princípios éticos, voltados à formação de cidadãos críticos e autônomos. Destaca a importância do desenvolvimento de sensibilidades inerentes a manifestação artístico-cultural. Chamar atenção para cidadania planetária como forma de participação socioambiental. No contraponto, aponta os perigos dos modelos educativos voltados exclusivamente ao lucro porque esses modelos reduzem as possibilidades de realização humana.

ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS E CULTURAIS DO TEATRO

Os aspectos antropológicos do teatro remetem às contribuições de Brecht, Berthold, Boal, entre outros. Esses autores retomam Aristóteles, como primeiro autor da gênese teatral. Em sua Poética, Aristóteles escreve que a tragédia surgiu a partir do exercício contínuo que as cidades-Estados davam às improvisações feitas pelos chefes dos ditirambos, que eram ritos cantados e dançados em honra a Dionísio, o deus grego da fertilidade e do vinho. O ditirambo provavelmente consistia de uma história improvisada cantada pelo líder do coro e um refrão tradi-

cional, cantado pelo coro. Este foi transformado em uma “composição literária” por Arion (625-585 a.C.), o primeiro a registrar por escrito ditirambos e dar a eles títulos. Desse modo, por muitos anos os gregos apresentavam-se em grandes coros que se dirigiam até à Dionisíaca de Atenas, situada na encosta de uma colina do santuário de Dionísio. A céu aberto, como um altar com círculo para as danças, espaço abaixo deste para a orquestra, esse espaço era circular, para que toda a acrópole pudesse assistir as apresentações.

“O teatro é tão velho quanto a humanidade”, afirma Margot Berthold (2004, p. 1). Essa autora traz o olhar acerca dos aspectos antropológicos presentes no teatro, em sua obra *História Mundial do Teatro*. Seus estudos iniciam com pesquisas sobre a origem do teatro primitivo, que acompanha o homem ao longo de sua história até a atualidade.

Compreender o teatro como intrínseco ao ser humano é aceitar a ideia de Berthold (2004) de que o homem tem a necessidade de se relacionar com algo superior a sua existência. Nesse sentido é que os povos primitivos colocavam peles de animais e chocalhos sobre a cabeça para danças, coros e outras festividades no intuito de celebrar as colheitas, as caçadas e outras atividades necessárias à vida nas comunidades primitivas. Acreditava-se que, dessa maneira, os homens anualmente renovavam suas crenças em um Deus, que, por sua vez, recebia tais festividades como a arte de celebrar.

As manifestações festivas primitivas, como se pode ver, acompanham os primórdios da história do homem e seus indícios podem ser vistos em pinturas de paredes de antigas civilizações, em peças como vasos de cerâmica e demais utensílios pré-históricos. A partir desses indícios é que Berthold (2004) entende que o teatro, enquanto ação, inclui, desde a pantomina de caça dos povos primitivos, perpassa a cultura pré-colombiana e chega à modernidade com as categorias dramáticas estruturadas pelos gregos em sua antiguidade clássica.

Como é pertinente acompanhar, o teatro primitivo alicerça-se nos impulsos vitais primários, ao passo que apresenta suas formas e conteúdos diretamente associados às necessidades da vida humana em relacionar-se com uma dimensão espiritual, para além de nossa existência. Assim, os cultos e festividades primitivas nascem da convergência da fé humana em uma ou mais forças superiores à existência. Sol, lua, mares e outras forças da natureza, são personificadas e celebradas nas danças rituais, sacrifícios e outras cerimônias estéticas que inicialmente eram

apresentados por um grupo de dançarinos ou de coros. Esses rituais serviram também para transmitir conhecimentos de uma cultura para outra (SILVEIRA, 2009).

De acordo com Berthold (2004), na antiga Atenas, foi possível acompanhar uma grande e significativa evolução enquanto estrutura do teatro primitivo. Foi a partir da necessidade de urbanização que o teatro grego pôde ser estruturado como uma obra de arte social, uma vez que a história do teatro europeu nasce aos pés da acrópole, por volta do século VI a.C. nas festividades em homenagem a Dionísio. A autora explica que a primeira vez que o homem separou os textos de uma celebração, em forma de diálogos, foi no antigo Egito, por volta de 2500 a.C. Isso consta nas peças sagradas do mito de Osíris e Ísis, com forma e conteúdo que nararam a história de vida, morte e ressurreição, imbuída de características religiosas, assim como o teatro primitivo está atrelado a alguma forma de culto ou religião.

Ainda, segundo essa autora, foi na Grécia antiga que o teatro se afastou, em parte, das questões da religiosidade e aproximou-se do cotidiano. Esse período, que data de 560-510 a.C., foi marcado pela dominação de Pisístrato, um conhecido tirano que oportunizou a evolução do teatro com caráter religioso para a tragédia. Logo após, Aristóteles estrutura a sua Poética, primeira obra escrita de conhecimento a abordar o teatro em sua essência.

É no mínimo interessante saber que um tirano ateniense foi um dos maiores incentivadores para o exercício que impulsionou e estabeleceu uma dinâmica de produção para a tragédia e que possibilitou o desenvolvimento das especificidades dessa modalidade. Ésquilo, Sófocles e Eurípedes são considerados os grandes representantes do teatro grego tradicional. Clássicos da dramaturgia grega, por eles criados, são exaltados ainda hoje, devido à complexidade e riqueza de elementos presentes nos enredos de suas tragédias (BERTHOLD, 2004).

O poder controlador que o teatro exerceu na vida das pessoas era de grande valia para os governos e governantes gregos na antiguidade. A estrutura adotada e desenvolvida para as “tragédias era em sua maioria composta de um prólogo que explicava a história a ser apresentada, o cântico do coro de entrada, o relato dos mensageiros na trágica virada do destino e o lamento das vítimas” (BERTHOLD, 2004, p. 107). Essa estrutura era capaz de abordar fatos históricos de conquistas, princípios da democracia ateniense, explicitar o conflito entre o poder dos deuses versus as vontades humanas.

Berthold (2004) aponta que a vida das pessoas girava em torno da democracia vigente em cada cidade-Estado grega, os *theatrons* cada vez mais consolidados como espaço circular em que os cidadãos não eram meros espectadores, mas participantes no sentido mais literal, uma vez que desta maneira os governantes, pelo intermédio dos trágicos, difundiam ideias, comportamentos. Em outros termos, por meio do teatro, difundia-se o que era ou não permitido, bem como o castigo por confrontar as vontades dos deuses.

Outros aspectos passíveis de reflexão dizem respeito à estratégica localização e arquitetura das arenas e anfiteatros. Construídos a céu aberto, com perfeita acústica, possibilitavam que o menor sussurro fosse ouvido por todos. E o que dizer das belas máscaras de terracota, capazes de amplificar vozes e conduzir por meio da ação dramática todos à catarse, descrita por Aristóteles em sua poética. Este grande artifício das tragédias gregas, a catarse, consiste em conduzir o espectador a uma purificação por meio de uma grande descarga emocional. Este sim, o grande recurso doutrinador, capaz de conduzir a Acrópole aos anseios e princípios de seu governante (BERTHOLD, 2004).

O que se pode concluir deste breve estudo acerca da gênese do teatro e seu poder comunicativo, doutrinador, estético e político na Grécia antiga, ao evoluir a sua tragédia atrelada ao governo vigente, também encontra na comédia uma possibilidade, como sinaliza Berthold (2004, p. 121): “o teatro era o fórum onde eram travadas as mais veementes controvérsias [...] acusador das tendências subversivas e demagógicas na política e filosofia de Atenas”.

Mesmo compreendendo que os gregos foram os primeiros a dar um fim enquanto recurso, a dialética como a concebemos hoje e o caráter libertador que o teatro pode desenvolver, foram possíveis surgir no mundo, por volta do início do ano de 1900, primórdios do século XX. Foi a partir da revolução Russa de 1917, momento em que o “teatro assistiu a uma ruptura das mais elegantes, radicais e duradoras com a tradição” (BERTHOLD, 2004, p. 494). A autora mostra como os russos conseguiram tirar o teatro das mãos das elites e transferem-no para o povo. No contexto pós-revolução comunista de 1917, o mundo conhece as ideias de Meierhold, Stanislávski e Taírov, artistas intelectuais responsáveis pelo que hoje conhecemos como Teatro Engajado ou o outubro teatral soviético.

Neste contexto de teatro para o povo, com grandes marcas dos ideais comunistas pós-revolução, outro dramaturgo, ator e diretor de teatro começa a ganhar

espaço com suas teorias acerca do distanciamento e os efeitos deste processo num público. O mundo ocidental conhece Bertold Brecht (1898-1956), o palco agora assume o ritmo de sua época, o século XX, marcado por um teatro revolucionário que cria as bases para o Teatro épico de Brecht.

Brecht, segundo Rosenfeld (1993), acrescenta em suas obras algo peculiar, que estudiosos chamam de distanciamento brechtiano. Acreditava que não só o texto dramatúrgico, mas a direção deveria ser radical ao romper com a herança de modelos que apelam para a emoção. Sua busca era um teatro que, no lugar de despertar emoções, deveria apelar para a inteligência crítica dos espectadores.

O teatro épico fundado por Brecht “devia transmitir conhecimentos e não vivências”. Criam-se, desta maneira, as bases para o teatro didático, com características como comentários inseridos na ação, na voz de um narrador, cartazes, máscaras e projeções no decorrer das cenas tidas como anárquicas para o período, a Alemanha de 1924 (BERTHOLD, 2004, p. 504).

Como Brecht escreve durante as duas grandes guerras, seu teatro assume o papel de confrontar o ser humano e abandonar aspectos herdados do teatro dramático, como: o palco personifica um evento, transmitem-se vivências, o homem é imutável, o mundo é como ele é e o pensamento determina a existência. Por outro lado, o teatro épico narra um acontecimento, exige decisões do espectador, transmite-lhe conhecimento, o homem é objeto de uma investigação, o homem se transforma e é transformador, e a existência social determina o pensamento (BERTHOLD, 2004, p. 507).

Rosenfeld (1993, p. 320) eleva o teatro didático preconizado por Brecht, uma vez que este “renova as ideias do teatro escolar humanista [...] visando fazer da arte uma empresa pedagógica” capaz de romper com os moldes do teatro burguês e denunciar num palco as aberrações dos homens. Suas abordagens criaram as bases para o teatro da Esquerda dramática com problemas típicos de uma sociedade com homens que lutam contra o sistema capitalista que os oprime em tenebrosas relações de trabalho entre patrão e empregados.

O que é possível inferir é que “Brecht, todavia, não mudou a função social do teatro, mas, sim o próprio teatro e o drama” com sua proposta de denunciar e abolir as contradições econômicas e sociais da sociedade burguesa. Porém vai além, estruturam-se estudos teóricos do próprio Brecht sobre seu método peculiar de

fazer teatro, como o estudo mostra uma crescente evolução, das óperas escolares, do teatro didático ao teatro épico (BERTHOLD, 2004, p. 510).

Silveira (2009) é quem exemplifica a busca pelo engajamento e influências do contexto em Brecht, como o próprio autor sinaliza o viés marxista pode ser pensado como o início e não o fim que se espera. Afinal, só desta maneira o público seria conduzido à reflexão de sua condição de estar à margem de uma sociedade capitalista, que traz o lucro como princípio básico, deixando o ser humano em segundo plano.

Estudar o teatro brasileiro é compreendê-lo em dois momentos específicos. Semelhante ao que acontece em Brecht, o teatro, no Brasil, também pode ser pensado em dois momentos históricos: o primeiro fortemente imbuído de características do modo tradicional, aristotélico, centrado na arte como meio e fim, e um segundo mais complexo que pode ser perceptível a partir do teatro da década de 1950, momento em que os estudos de Stanislavski tornam-se populares entre os grupos de teatro local.

O próprio Boal (2008) deixa claro que o teatro do oprimido é a evolução do momento em que atores se confundem com a plateia e nasce desta relação a dialética capaz de refletir a ação apresentada. “Essa passagem do “nós somos os artistas” para “você passarão a ser os artistas” é o início do Teatro do Oprimido. [...] A nossa ideia era ensinar as pessoas a fazer teatro para que elas mesmas divulgassem as ideias que queriam transmitir” (BOAL, 2008, p. 9-10).

Esse período de livre experimentação e diálogos diretos com a plateia acerca de, assim como em Brecht, chegar a um teatro inacabado, uma obra aberta, foi compreendido entre os anos de 1956 e 1971. Aqui, as experiências foram frutíferas ao passo que o jovem Boal começa a ser visto pelo governo militar como possível perigo para a sociedade, devido à rápida difusão de suas ideias comunistas.

O segundo momento, fase que consolida a poética do teatro do oprimido, teve início apenas quando Boal foi exilado, devido aos problemas políticos com a ditadura militar. Nesse período, amadurece a ideia de derrubar os muros da estrutura textual e transformar protagonistas e antagonistas em pessoas comuns com problemas de sua época.

Exilado de 1971 a 1986, Boal sistematiza o que conseguiu desenvolver com o grupo Arena e aproxima-se também das novas possibilidades do fazer teatral atrelado a uma luta ideológica. Vale informar que seu exílio se deu na América

Latina, fato que em muito, mesmo exilado o fazia uma figura presente no contexto político-cultural brasileiro.

Em sua obra *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*, de 1984, Boal deixa claro que é por meio da negação da estrutura dominadora que o teatro assume seu caráter libertador, derrubam-se os muros entre protagonistas e antagonistas e insurge a voz do oprimido (SILVEIRA, 2009, p. 96). Apresenta de forma clara a “principal característica que baseia-se na ideia da desprivatização do teatro [...] o teatro é o ser humano, o que nos diferencia dos animais é a capacidade de auto-consciência que, em essência é o teatro”.

Fica evidenciado que, se até o momento, o teatro era visto como inerente ao ser humano, agora este assume a própria dimensão de totalidade, que é o humano. A capacidade de se ver em cena, ou se ver em ação é o que desencadeia um processo sistemático, que, para Boal, é o momento em que o espectador deixa de ser plateia, portanto passivo, e começa a atuar na resolução de conflitos ou problemáticas apresentadas.

A essência da poética do oprimido acompanha uma evolução conceitual que inicia com esse processo de teatro do invisível, em que o público volta a participar da ação, ou seja, mais ativo do que em Brecht. O teatro assume a condição de fórum de discussão política acerca das opressões do homem, do estado, da política, da economia e, para concretizar a base de sua metodologia própria, introduz a figura do curinga, que é a figura individual do ator, não o personagem.

Essa ruptura com a forma dramaturgica aristotélica oportuniza aos atores, curingas, o diálogo direto com o público, trazendo-o para dentro da ação. As maiores expressões desses experimentos metodológicos evoluíram ao ponto de acontecerem apresentações em praças, metrô, fábricas e sindicatos. Definitivamente o teatro do oprimido abre mão do status de espetáculo e assume, para além do papel didático crítico, o caráter de arma, de instrumento de luta contra as opressões tipicamente humanas.

Silveira (2009, p. 99) sistematiza as etapas da Poética do Teatro do Oprimido que englobam o teatro do “invisível, teatro fórum, corporeidade, teatro de imagens e reflexão crítica com ação direta na realidade”. Na primeira etapa apresentada por Boal, o conhecimento do corpo e desmecanização dos comportamentos mecanicistas da vida cotidiana é o primeiro passo metodológico. A segunda etapa, após o autoconhecimento e apreensão do corpo como instrumento capaz de

comunicar, se faz necessário tornar este corpo expressivo, por meio de jogos e técnicas teatrais corpóreas.

Na terceira etapa, o teatro, aqui, surge como linguagem autêntica. Se, nas etapas anteriores, a individualidade e a importância do corpo do indivíduo eram a principal característica, agora a teatralidade e quebra de barreiras entre espectador e ator caminha e induz ao diálogo e à participação ativa do público que, aos poucos, é envolvido e deixa a condição de objeto e assume a de sujeito partícipe da ação. Por ser complexa, a teatralidade que busca Boal, essa etapa se subdivide em três fases distintas: primeira fase ou Dramaturgia simultânea; segunda fase, o Teatro imagem e terceira fase, o Teatro-debate. Além dessas fases, há uma quarta etapa o Teatro como discurso (SILVEIRA, 2009, p. 99-103).

O que Boal faz é criar um sistema de desconstrução da estrutura do drama aristotélico e evolui para além de Brecht com seu drama histórico social. Assim, a poética do oprimido revoluciona toda estrutura dramática, uma vez que os curingas são mais que personagens, são atores independentes da história apresentada e cumprem a função de incitar, debater, oportunizar a ruptura da condição de espectador, que agora assume a condição de espect.-ator². Como aponta a poética do teatro do oprimido.

Este é o maior legado da obra de Boal: sua proposta reconstrói as bases de um novo olhar acerca do teatro, que para além do drama aristotélico, evolui e introduz no drama histórico brechtiano as particularidades nacionais brasileiras, transformando o teatro em arma de enfrentamento da política ditatorial vigentes no Brasil.

Se Brecht evolui de Aristóteles ao passo que cria o narrador, capaz de denunciar e dialogar com a plateia em determinados momentos de sua dramaturgia, Boal abre de forma a criar o curinga, independente da história apresentada. Essa desconstrução nos moldes tradicionais faz com que a plateia deixe de ser passiva e participe diretamente da ação, pois se transforma em ator que constantemente é convidado pela voz de um curinga a não apenas opinar na decisão das cenas, mas é convidado a participar de forma direta, viva e orgânica na ação.

Esta particularidade anula o caráter de teatro como mensagem a ser transmitida e assume o caráter de mensagem a ser refletida de modo colaborativo e

² Termo criado em *O teatro do Oprimido* e outras poéticas políticas de Boal, para sinalizar que o espectador assume função de partícipe da ação, ou seja espect.-ator, o espectador, que opina, que reflete e, além de decidir os rumos da peça, pode ainda participar do espetáculo e vivenciar a história.

dialetizadora em cena, com auxílio de curingas capazes de incitar a reflexão e quais ações podem ser capazes de combater as opressões dos homens. Surge desta maneira o Teatro do Oprimido e sua poética de caráter marxista, fato que faz com que o teatro se afaste da dimensão de espetáculo de entretenimento e assuma a condição de arma de luta política.

A gênese do teatro do oprimido diz respeito à necessidade da modificação da sociedade, dos problemas visualizados e não a simples interpretação deles. Aqui mais que nunca a dialética marxista assume a função de mostrar uma mesma cena por diferentes óticas, cabe ao público, agora ator, conduzir e modificar constantemente a ação. Existe assim a possibilidade de ver uma problemática e suas diferentes formas de resolução, uma vez que diferentes pessoas podem vir junto aos curingas e modificarem a ação.

Com o olhar do teatro do oprimido de Augusto Boal, a dimensão dialética é fortemente presente em dramaturgias originadas dos experimentos do grupo Arena, um importante expoente do Teatro Revolucionário e Pedagógico que o Brasil conheceu como Teatro do Oprimido e outras Poéticas de Augusto Boal.

Compreender a evolução das possibilidades de inserção do teatro na resolução de problemas seja por meio da estrutura em sua gênese aristotélica enquanto espetáculo com mensagem de atores para espectadores, que passa por séculos e evolui em Brecht para a condição de drama épico, com peças didáticas capazes de oportunizar escolhas para o público, encontramos na poética do oprimido a possibilidade de conceber a dialética como gênese da condição humana que evolui e rompe com estruturas europeias e insurge com o revolucionário teatro brasileiro, um recurso de transformação social da realidade nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se num tempo descartável, em que as relações humanas mostram-se frágeis e em vias de extinguir-se. Nesse sentido, visitar a relação humana com a sociedade como um todo se mostra favorável, uma vez que a globalidade dos problemas se mostra mais determinante em nossas vidas do que a busca por uma consciência favorável às sensibilidades para com o meio em que se vive (BAUMAN, 2001). Frente a essa afirmação, o verdadeiro sentido da reflexão é contribuir com a marcha que busca a efetivação desse sujeito na atualidade, como agente de

transformação de seu locus em um espaço de transformações cotidianas na busca dialógica de melhorias.

Nesse sentido, as interlocuções entre Nussbaum (2015) e as poéticas do Teatro do Oprimido se propõem a construir um diálogo para além do ensinar e sim desenvolver a capacidade de enxergar um caminho, uma agenda de intervenção, apontando aspectos pertinentes a este processo, caminhar para a sustentabilidade de nossas democracias é o ponto de partida desta ruptura paradigmática acerca de nossos modelos educacionais. Desta maneira, pode o olhar do teatro vir a suprir as lacunas apontadas em *Sem fins lucrativos*, assim como as democracias necessitam das humanidades, necessita o meio social do olhar sensível apresentado por Boal.

A evolução dos fins didáticos que o teatro pode alçar a partir da compreensão que passa por Aristóteles, Brecht e culmina em Boal, para além de um recurso didático capaz de repensar os rumos de nossa democracia, pode por outro lado oportunizar a experiência pelo viés da arte, no sentido de oportunizar o contato com a dialética, de forma estética e não necessariamente num palco. Pode o teatro, além de resinificar o fazer educacional, gerar arte no contexto da escola, corroborando com a ênfase, em Nussbaum, acerca da importância que a arte ocupa na formação humana, no ensino de humanidades e manutenção de nossa criticidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Sousa. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1990. (Série Universitária. Clássicos de Filosofia).

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, A. A gente aprende ensinando. **Fórum**, São Paulo, n. 59, p. 9-10, fev. 2008. Entrevista.

BRASIL. **Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20)**. Disponível em: <http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20/desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRECHT, B. **Teatro dialético**: ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2015.

ROSENFELD, A. **História da literatura e do teatro alemães**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SILVEIRA, E. **Educação estética ambiental e teatro do oprimido**: fundamentos e práticas comuns. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.



PARTE II



ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



CAPÍTULO VI

FORMAR E ENSINAR (EDUCAR) PARA O CUIDADO COM O AMBIENTE: UMA HISTÓRIA DE CORRESPONSABILIDADES

Roque Ismael da Costa Güllich

MOTIVOS, CONVITE OU UM PRELÚDIO DE FALAS

Este texto parte de um convite muito especial de colegas que dialogam nas ciências naturais, no ensino de ciências e na educação e que em diferentes oportunidades temos nos encontrado, como nesta Jornada Nacional de Educação do Centro Universitário Franciscano, às quais agradeço pelo convite em revisitar este tema como conferencista. Tenho outros tantos motivos para aqui estar, e um deles nasce da inquietude que move meu ser-fazer docente em que diferentes temáticas acabam por atravessar nossas vidas, como foi o caso da educação ambiental, no trabalho com Enfermagem, Pedagogia, Biologia, Física e Química; tanto como no trabalho de educação básica, em que tive a grata satisfação de ser professor de escola pública e desenvolver um projeto intencionado sobre educar para o cuidado com o meio ambiente durante muitos anos¹. Além disso, como professor na graduação e pós-graduação, como orientador de estágios e trabalhos de conclusão de cursos, bancas nesta área, tenho tido a oportunidade de desenvolver e avaliar propostas e projetos em que a temática da educação e a ambiental são constantemente tomadas como via ou viés central; também e especialmente outra que talvez resuma melhor meu aceite: – tenho tido a oportunidade ímpar de pensar e acreditar em elementos de constituição de processos de ensino e formação de professores que desejo compartilhar com vocês. Daqui, já posso explicitar em parte o título da conversa ou diálogo que pretendo empreender: os exercícios de

¹ Refiro-me especialmente ao Instituto Estadual João XXIII, de Giruá, RS, em que desenvolvi o projeto: Educar para o cuidado com o meio ambiente, no ensino médio durante 5 anos seguidos. Nessa escola, tornei-me professor de verdade.

corresponsabilidades formativas é o que me moverá pela temática, pois tenho a crença de que, para formar professores², eu preciso apostar no processo de ensino, e o outro precisa desejar aprender, e, assim com meus medos e ousadias, tentarei desafiá-los a refletir sobre o que, a meu ver, pode ser mais essencial à Educação, à Formação e, talvez, também sobre o tema.

Em minha trajetória, escutei determinadas falas que posso apresentar como prefácio:

- vamos conscientizar os alunos;
- vamos limpar o leito do rio;
- vamos conscientizar a população ribeirinha;
- vamos fazer uma campanha para...
- esta parte é para o pessoal da área de Ciências;
- chamem os professores de Ciências para semana do meio ambiente;
- os ambientes são inteiros ou meios?
- vamos separar o lixo na escola;
- vamos praticar, projetar...
- conscientizar ou sensibilizar?!

E, assim, seguiram-se e seguem muitas outras em diferentes direções e sentidos. O que me serve também de provocações para pautar temática tão recorrente em minha experiência docente.

DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO...

La vida no es lo que uno vivió sino lo que recuerda y cómo la recuerda para contarla

(Gabriel García Márquez)

A despeito do tema da presente mesa, e da fala que sugeri fazer nesta jornada de educação, acredito que seja importante esclarecer que se trata de uma história³ e de crenças que tenho sobre ensino, formação, ou seja, sobre educação!

² **1º Elemento:** considero que professores estão sempre, todos, em constante formação, ou seja, em formação permanente: licenciandos, formadores e professores de escola, daí a expressão: **professores em formação**.

³ Dentro do referencial da investigação-formação-ação (ALARCÃO, 2010; GÜLLICH, 2013), temos nos utilizado das narrativas para investigar nossas próprias ações, pois, ao escrever histórias ou memórias de formação, guardamos a história da própria formação, repensamos e refletimos sobre e para nossas ações. Assim, a ideia de contar as histórias narradas são modos de articular pela experiência nossas vivências de forma-

Sobretudo, neste caso, extraídas de um olhar mais voltado às práticas, vivências e experiências sobre meio ambiente ou educação ambiental, como um caminho pelo qual me aventurei em várias empreitadas e ainda tenho me aventurado a produzir. Importante frisar que a ideia de currículo narrativo e de narrativas de experiências⁴ é um pano de fundo por onde minhas crenças de ensino e formação têm circulado e em que tenho circunscrito meus últimos trabalhos.

É ainda prudente mencionar que a sugestão do tema, título, conteúdo desta história do presente que tentarei lhes contar, de algum modo bakhtiniana, parte da ideia de que o herói que veste o personagem o faz na tentativa de produzir uma significação, e assim tenta um resgate do outro, o outro de sua constituição, responsivamente. Ao fazê-lo (ser herói), imita e deixa-se imitar. A partir dessa representação do professor-herói, e de tantas outras que ficarão implícitas ou explícitas na minha história, desafio-me a refletir sobre a constituição do sujeito professor como um sujeito responsivo, que educa e deixa-se educar, que aprende e deixa o outro aprender na relação dialógica. Com isso, possibilita pensar, fazer, sentir e experienciar educação, ensino, ambiente.

Para dar mais vida e gosto a nossa reflexão, tratarei de três pequenas memórias que me permitem pensar alguns outros elementos de discussão, a meu ver mais apropriados para esta temática. E assim, tentarei apresentar de modo mais explícito este rol de elementos que podem ser servidos como um cardápio de conhecimentos para facilitar o pensar e fazer de outras histórias sobre Educação, Ambiente, Cuidado e Correponsabilidades, bem como pensar para fora destes limites, em que se possa de fato lançar outro olhar para educação, mais estético e artístico, mais plural e justo, mais inclusivo e até poético, talvez.

CENA 1: COMO LIDAR COM A NECESSIDADE DO OUTRO

O jovem professor magricelo, bem-humorado e alto astral entra na sala de aula dos pequenos do 5º ano e inicia sua aula sobre os elementos abióticos que compõem a vida. Explica o conteúdo de maneira clara e precisa com auxílio do giz, do quadro verde

ção. Partilho da noção de reflexão crítica defendida por Carr e Kemmis (1988), como uma perspectiva aberta e sempre pronta a refazer-se como processo de investigação-ação, de prática, de formação, de proposição, de mudança, de transformação, sempre em *démarche*, possibilitando um universo de intervenções.

⁴ **2º Elemento:** a noção de experiência de Larrosa (2002): **Experiência** é algo que nos toca que nos passa, que nos acomete e, ao nos passar, nos forma, nos transforma. E assim de modo muito singelo espero sinceramente lhes tocar com minha experiência-história, que tento refletir a partir das vivências que tenho provado nestes tempos de aprender\formar\transformar\acreditar no ensinar.

e do livro didático. Formado em Ciências Biológicas, tem domínio do assunto e logo faz conexões contextuais com o conteúdo, retomando exemplos de modo recorrente em sua explicação. Quase ao final da explicação, depois de ter abordado exaustivamente o tema num monólogo sem fim, o professor olha para a plateia e percebe um pequeno aluno na primeira classe da fila que estende a mão e pergunta: “- professor, eu posso virar a folha?”.

Nunca havia me sentido tão incapaz. Olhar para o menino, e perceber que a necessidade de entendimento que ele tinha era de um aluno de 5ª série -hoje 6º ano - foi estarrecedor, pois eu não tinha consciência alguma de que me tornara professor de Ciências, do Ensino Fundamental, ao formar-me naquele mesmo ano. Olho para, penso na cena e permaneço perguntando-me onde estava, para além de meu ideal de ensinar Ciências, a minha responsabilização pela formação daquele menininho, que em dias anteriores tinha uma professora única todos os dias, que o conhecia pelo nome e que lhe mostrava o momento certo de virar a página em seu caderno, quando cheia⁵.

Acredito que essa necessidade do outro, presente naquela aula que mexeu e ainda mexe comigo, me faz refletir em torno do fato que, ao ensinarmos, precisamos ter o reconhecimento do outro. Pois, é no “excedente da visão do outro” (BAKHTIN, 2010a), que está a minha concretude, só posso me ver professor por inteiro quando miro no outro e encontro parte de mim mesmo ou até meu todo. Muito provavelmente o que me fez e faz refletir sobre esta cena seja o fato de que era eu, a exemplo daquele menino, que estava assustado com a quantia de conteúdo⁶ a ser sabido por mim mesmo: toda a Biologia possível! Por certo, era

⁵ **3º Elemento: Resgatar o professor primário em nós.** Resgatando assim o professor que utiliza o diário de classe, como diário do professor (de Porlán; Martín, 2001), aquele que toma a leitura, que tem a afetividade e o olhar diferenciado aos pequenos, a animação de chefe de torcida, a pipoca, a fantasia, o deitar na grama, olhar o céu, desenhar a natureza e tantas quantas outras coisas nos remetam à docência que, em geral, abandonamos na escola secundária ou no curso superior como professores. Essa ideia está em Miguel Arroyo (2001), e eu compreendi 10 anos depois que li o livro pela primeira vez.

⁶ **4º Elemento: O conteúdo do ensino.** Acredito que muitas das intenções de projetos ambientais que envolvem educação, são, muitas vezes, desconectados de conteúdos conceituais, ficando sobremaneira atrelados aos atitudinais e, em parte, aos procedimentais. Creio que isso, quando ocorre, seja um grave engano, pois, desse modo, muitas ações, práticas de educação ambiental passam a ser vistas como meros discursos pouco contextuais e que de nada ou muito pouco contribuem para a formação de um cidadão crítico-reflexivo com autonomia intelecto-social (categoria do educar pela pesquisa que pode ser melhor evidenciada em Cüllich, 2007). Insisto que o conteúdo pode ser uma via para a discussão socioambiental por meio de questões controversas, ou ainda o conteúdo biológico, por exemplo, ao ser ensinado *in loco, in situ*, numa trilha ecológica (ver exemplo de conteúdos articulando meio ambiente à formação e à docência em Alba et al., 2015) pode levar o sujeito a pensar sobre porque preservar ou conservar recursos naturais, plantas, animais e demais seres vivos, pois a ideia de conhecer para cuidar do ambiente é uma forma de articular propostas de educação ambiental como temas dos diferentes componentes curriculares.

eu mesmo a pensar que não daria conta e sequer sabia quanto conteúdo jogar no quadro. Ao perceber o pequeno menino à minha frente, incapaz de decidir sobre a virada da página de seu caderno, talvez o contexto desencadeou em mim uma profunda desconfiança de que meu modo de proceder, pensar, agir, fazer não era o mais apropriado naquele nível/série. Estava presente naquele episódio o reconhecimento, porém, mal sabia disso. Esse elemento de reconhecimento do outro é que permite a corresponsabilização formativa⁷ que prescinde o ser professor. Insisto, assim, que quando nossos olhos permitem, podemos ver melhor, pois para bem aprender é preciso, sobretudo, saber ensinar.

CENA 2: FORMAR PROFESSORES: UM PROCESSO QUE EXIGE REDOBRADA ATENÇÃO

Um professor formador de professores da Pedagogia no interior do Rio Grande do Sul, preocupado com o conteúdo de Ciências que suas alunas estavam ensinando na escola e tendo em vista que muitas (a maioria delas) se utilizavam das questões ambientais como tema principal de seus projetos de estágio⁸, pergunta às alunas: “de que lugar/material vocês têm buscado suas aulas?”; “a ideia/inspiração para os temas vem da realidade de vossas escolas?”. Como resposta, em coro a turma responde: “ora professor, até parece que o senhor não sabe? Tiramos do livro didático!”. Neste momento, o professor passa a se preocupar com o conteúdo do ensino de suas alunas e com o processo de formação que ele imaginava estar ocorrendo no curso de formação. Noutra dia, inicia sua aula no curso de Pedagogia desafiando suas alunas de práticas de ensino em Ciências a pensar nos conceitos que o livro didático tem abordado de modo a levá-las a desconfiar do conteúdo

⁷ **5º Elemento: uma corresponsabilização formativa.** Acredito, inspirado em Bakhtin, que o ensinar é um exercício de corresponsabilidades, pois não é possível aprender sem desejo, porém também não é possível sem o desejo do outro em ensinar. Assim, professor e aluno num exercício desejar tornam possível uma tarefa dupla de ensinar e de aprender.

⁸ **6º Elemento: A Educação Ambiental como tema transversal de um currículo** ou proposta pedagógica tem sido pautada, especialmente em cursos de Pedagogia e de Ciências Biológicas em que essa temática é focalizada e/ou organizada como eixo transversal, o que tanto se propõe desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e pouco se fez ou faz de fato até hoje. Em termos gerais, não temos visto projetos de longa duração nas escolas com diferentes ações socioambientais, lúdicas, estéticas, articulando leituras, pesquisa, ações, sensibilização da comunidade, aplicação de conceituais na ideia de conhecer para preservar ou ainda educar para o cuidado com o ambiente, descrevo pensando em experiência que tive em escola pública de ensino médio, bem como na experiência de participar de um currículo de graduação que pauta a educação ambiental como um tema transversal. Importante frisar que a questão: “qual temática iremos abordar em nossas práticas?”, necessita de um repensar na forma de conceber currículos escolares e de formação. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2000) têm pistas para pensarmos currículo na possibilidade de compreender e transformar o ensino.

científico como verdade absoluta e procurando situar defasagens e erros conceituais, bem como concepções equivocadas de Ensino, de Ciência e de Experimentação, em geral muito presentes nesse tipo de material.

Formar para quê? Ensinar a ensinar. Talvez seja esse o dilema dos formadores de professores. De todo modo, ao refletir sobre a Cena 2, passo a perceber que o papel do formador está para além do diálogo com o conteúdo da formação, está imbricado num diálogo com a ação dos futuros professores. Ao perceber que minhas alunas, às quais eu acreditava estar “causando” uma formação adequada, estavam sendo levadas a atuar utilizando o livro didático como guia de conteúdos e práticas em Ciências, comecei a perceber que, ao formar professoras, eu devia retomar recursivamente a prática do ser professor comprometido com o ensino de Ciências articulado a princípios pedagógicos sólidos, tais como: a leitura e a escrita⁹, articulado com questões de cidadania e problemática ambiental, que surgissem no mínimo das necessidades reais de um coletivo em que se formavam e melhor ainda, fosse do coletivo em que atuariam.

Sobre as temáticas de aulas, projetos, propostas e currículos e suas escolhas, tenho uma crítica, que talvez me apanhe nesta difícil, mas necessária empreitada. Desejo confessar/externar que não estou certo de que a educação ambiental deva ser priorizada como tema, embora eu a defenda como sendo importante de ser contemplada transversalmente sempre. Porém a educação sexual, inclusão, cultura de paz, patrimonial, financeira, ambiental, são todas adjetivações, a meu ver, de um ideal bem maior do qual precisamos nos reencantar para bem educar, que é a Educação em si, no seu todo, por inteira. E, talvez assim, nos reinventar, inovando e transformando currículos, programas, cursos e percursos formativos pela via reflexivo-formativa, que é maior e abarca também a via ambiental.

A formação de professores é um processo que exige a retomada recursiva de elementos constitutivos da docência. É também um processo feito de limites e possibilidades, avanços e retrocessos. Por isso, a recursividade de temas e abordagens deve ser premente e persistente como uma resiliência a ser constituída pelos professores em formação. Se a cópia do livro é fácil e a escrita de um texto é dolorosa, precisamos estar preparados para enfrentar essa sedução do pronto e mais

⁹ **7º Elemento:** para além de conteúdos de ensino, precisamos atentar para os **conteúdos de formação** docente que repercutem na didática do dia a dia de ensinar e é neste sentido que ensinar a ler e escrever: pesquisar/investigar, deve ser compromisso de todas as áreas e ainda devem ser/são princípios educativos constantes das exigências de formação de novos professores e dos processos de ensino.

fácil de ser reproduzido em detrimento de uma produção consciente e atreladas aos objetivos de formação¹⁰.

Nesse contexto, pude, aos poucos, perceber que meu papel, como professor formador de professores, abarcava uma responsabilização maior, pois tinha como função mediar a aprendizagem de processos de ensino e de aprendizagem em um grupo que, mais tarde, se tornariam professoras, até porque não desejamos perder a nossa sensibilidade. Sim, precisamos ser sensíveis ao ato de educar: de ensinar e de aprender, não podemos deixar de lado o contexto, pois para ensinar sempre podemos partir do conhecido, do entorno, de palavras que já existam com significado no pensamento de nossos alunos. A questão de estarmos ou nos mostrarmos possíveis à sensibilização é bem maior do que ética ou estética, é o afeto desprendido pelos semelhantes com os quais trabalhamos, ou o cuidado com o ambiente em que vivemos, que nas palavras de Boff (2004) podem ser traduzidas por: saber cuidar.

Não perder a sensibilidade talvez também signifique resgatá-la, nos mantermos atentos e vigilantes no processo de formar (novos) professores é, a meu ver, cada vez mais crucial, é também, e sobretudo um exercício que todos devemos tentar: Refletir, pensar é possível se possível for libertar o pensamento.

CENA 3: O DIÁLOGO É FORMATIVO, CONSTITUI O SUJEITO

Um professor formador, em meio sua atividade de ensino, pesquisa e extensão, que se articula com um processo de formação de professores de Ciências, chega para mais um dia de formação. Um dia especial, como muitos outros pelo surpreendente fato de que o diálogo se mostra presente, crítico e formativo. Pelo tom que impregnara em seus participantes, ele se vê um ativista deliberado, um sindicalista da formação de professores. A discussão acerca das práticas pedagógicas foi o tema do encontro, como modo de explicitá-las para melhor compreendê-las e então, quem sabe, até melhorá-las. No encontro, professoras de Ciências das escolas tomam vez e voz e o processo permitiu que, no jogo de perguntas e respostas, a reflexão coletiva fosse desencadeada. Presenciam-se concepções explicativas espontâneas, teóricas, modelos e são postos em discussão interesses, processos e encaminhamentos de

¹⁰ Ver, especificamente a relação entre o Professor, o Livro Didático e o Ensino de Ciências em Göllich (2013). O aprisionamento docente é uma armadilha deste recurso didático que é necessário ao ensino, porém tem ocupado sobremaneira o centro das salas de aulas brasileiras, e daí o redobrado cuidado que devemos ter na formação de professores a fim de apresentar esta ferramenta didática de modo mais realista, sem fetiche e que possibilite novos percursos formativos, como bem afirma Amorim (2004).

aulas de Ciências. Um fato importante é que todos descreveram em diários de formação suas aulas¹¹, outro era o encantamento por aulas diferenciadas de PETianos, PIBIDianos, e também importante era o detalhe que discutir práticas fez com que as aulas apresentadas fossem todas experimentais. Outro fato importante a ser destacado é que as professoras de Ciências em questão pareciam significativamente melhor vestidas e com aparência mais feliz. Era tarefa de todos descrever uma prática pedagógica para apresentação e discussão no grupo.

Apresentar o diálogo¹² como elemento precursor da autonomia/autoria/identidade docente é tensionar o potencial deste na formação dos sujeitos professores. O diálogo concretiza uma possibilidade de constituição do sujeito na malha social, pela interação com o outro, permitindo, quando intencional, a constituição de sujeitos responsivos.

Um diálogo que vamos estabelecendo com os outros do discurso, os outros que nos constituem, que nos fazem/produzem também por seus sonhos, suas angústias, desejos formativos, inseguranças, vitórias e esperanças, nas suas empatias. Um triplo diálogo: com nós mesmos, e com nossas práticas e nossos pensamentos e com os outros do discurso (ALARCÃO, 2010). Um diálogo formativo que expande nosso ver, nosso olhar, sentir, fazer, pensar.

O diálogo estabelece um jogo de perguntas que força respostas e pensamento sobre a ação, uma pergunta desencadeia um processo individual e coletivo de reflexão sobre as práticas. As perguntas exigem respostas, isso é uma questão responsiva, porque a presença do outro, que constitui o sujeito de cada manifestação, exige uma resposta responsiva em relação aos outros sujeitos de cada fala/manifestação. À medida que o diálogo se estabelece entre os pares em formação,

¹¹ **8º Elemento: A aprendizagem narrativa:** "...um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem" (GOODSON, 2007). Assim, os diários são tomados como ferramenta de desenvolvimento da reflexão narrada, das histórias, das pesquisas da própria prática como um elo que fortalece o sujeito ao passo que este se reconhece professor-autor de um currículo narrativo. Os diários, nesse caso, são mais que instrumentos, são artefatos de mediação da constituição docente.

¹² **9º Elemento: O diálogo formativo:** que, a partir de perguntas pedagógicas, instituem a discussão coletiva, a significação conceitual pela interação entre os sujeitos. Nessa interação mediada pela linguagem, os sujeitos se constituem professores, os alunos aprendem, os valores são significados. Em Güllich (2013), pode ser melhor observada a defesa do diálogo formativo como categoria formativa para o processo de desenvolvimento da reflexão, da investigação-formação-ação e para o ensino.

a discussão do contexto de cada prática faz com que os professores repensem suas ações na dimensão prática, o que implica transformação de suas concepções gradativamente. Acredito que esta ação responsiva ou diálogo-ação case muito bem com a questão ou questões socioambientais, pois esperamos nos cidadãos um saber cuidar, um conhecer para preservar, um educar para o cuidado no que concordamos com autores como Boff (2004), Morin (200;2001), numa perspectiva de consciência planetária que principie nos sujeitos o direito mas sobretudo o dever de habitar a casa-ninho-terra e saber cuidá-la! O jogo de falas presentes no diálogo contribui para esclarecer e desencadear um processo de significação sobre o tema em questão, as práticas pedagógicas dos professores, nesse caso, que, no diálogo interativo e responsivo vão sendo, então, ressignificadas. Daí um diálogo-formativo, estabelecido pelo processo que encaminha a discussão para um nível de reflexão sobre e para as ações (docentes).

É importante frisar um elemento de retomada: a ideia de que a sensibilização *in loco* deva ocorrer entre crianças, adolescentes, adultos e idosos, como traz o livro: “A última criança na natureza”, de Louv (2016). Nestas idas e voltas da docência e das aprendizagens narrativas que faço, tenho trabalhado com as trilhas ecológicas como uma abordagem possível que tenta reunir os elementos desta ciranda ou cardápio de crenças aqui circunscritas, deliberadamente voltadas à educação, que também é ambiental e pelo que, também defendo a forte crença de que as atividades ao ar livre e em ambientes naturais formem vínculos entre os sujeitos e o ambiente que possam tornar os envolvidos mais propícios a interações interpessoais, a incorporar a ideia de cuidado com o ambiente, bem como de tomar consciência num sentido Vigotskiano (2001; 2002) de temas ambientais, suas pautas, defesas, cuidados. Até porque a natureza e suas representações não fluem somente a um *click* do seu computador, o que vale pensar mais, no sentido de como e sobre como se formam os conceitos e como tomamos consciência de que determinados conceitos-ações são indispensáveis ao cuidar para o bem viver.

Os questionamentos recursivos, o jogo de perguntas e respostas instaurado no contexto de discussão, bem como o processo de escrita das práticas (descrição para apresentação) e as perguntas pedagógicas do professor formador põem em movimento o pensamento do coletivo¹³. Na interação, decorrente do diálogo, entra em disputa o sentido de cada prática e, desse modo, num processo intersubjetivo

¹³ Especificamente sobre a formação continuada, ver Kierepka e Güllich (2013) e Person e Güllich (2016).

e dialógico, os professores se constituem. Não é apenas o ato-evento da aula como um todo geral que é responsivo, e também não é a resposta, pois, responsiva apenas é, sim, e também, a pergunta que torna o ato responsivo. A pergunta emitida a outrem é responsiva, porque exige resposta, comprometida, ética e esteticamente ativa, dependente da razão do outro, da sua significação, sua interação. A pergunta situa o contexto como um ato responsivo. Quando intencionamos formar professores ou alunos, estamos, acima de tudo, formando sujeitos cidadãos e responsivos.

No processo descrito pela Cena 3, os professores apresentam mudanças na sua aparência que parecem estar vinculadas a mudanças de posturas e posições frente ao próprio coletivo que partilham, frente ao conteúdo que ensinam numa possível busca de se mostrarem bonitos, heroicos, como “o autor que veste a personagem” (BAKHTIN, 2010a). Esta investida dos professores caracteriza um desejo de imitar e de deixar-se imitar, a meu ver, precisam parecer bonitos e fortes para que no processo de ensino possam ser imitados (nos termos de VIGOTSKI, 2001; 2002), ou seja, podemos perceber que o professor-herói também forma um aluno-herói, ou seja: o cidadão consciente. O que lhes possibilita também o seu resgate como sujeitos de uma profissão que parece ter perdido parte de sua mística, de seu valor social, o que historicamente tem um custo muito alto, a perda gradativa de sua condição humana. Por isso insistimos na defesa de que é também premente o resgate de “uma humana docência” (ARROYO, 2000)¹⁴.

Ao professor, faz-se necessária uma postura, um gesticular próprio e enfático da explicação. Nessa postura do corpo, no tom da fala e na própria escolha das palavras, funde-se a personagem ao sujeito, ao projetar uma imagem externa sobre si, a imagem ideal que pela qual deseja ser visto, valorado, lembrado. Por esse modo de agir e pensar, o professor encaminha o processo de aprendizagem, pois dá margem ao outro, que ao “imitá-lo” interage, negocia sentidos, produz significação conceitual e obtém o seu próprio acabamento, ao passo que possibilita a

¹⁴ 10º Elemento: Resgatar a humana docência: resgatando afetos da escola, cheiros e perfumes, nome da primeira professora, sabores, entre tantos outros sentimentos e emoções... Assim, também resgatei, das memórias de duas licenciandas, os odores da docência para pensarmos este resgate: “Na escola em que eu estudava sempre havia presente um cheiro com aspecto amadeirado. Também tinha um odor forte das árvores, misturado com o cheiro de piso encerado...”; e “Minha escola tinha um certo cheiro doce do perfume das professoras no corredores, e um forte cheiro de café passado, e o cheiro extremamente irritante dos produtos de limpeza de pinho sol”. Vejamos que nos odores de ambas temos seres vivos, temos pessoas. Pois pessoas exalam odores e essas pessoas é que compõem os odores das professoras em formação, constituindo, assim, imagens e saberes docentes que participam do repertório das memórias de professoras em formação. Essa ideia pode dar uma vontade de ler mais. Sugiro aprofundar essas e outras questões de um currículo narrado em Rosa e Ramos (2006).

constituição de um sujeito também responsivo. Bakhtin (2010a, p. 31) enfatiza que nós não avaliamos “para nós mesmos, mas para os outros e através dos outros”, “chegamos a posar na frente do espelho”, pois estamos sempre na relação com o outro e assim cuidamos de nossa imagem na relação de avaliação com o outro possível, aquele que pretendemos formar.

A força das palavras e o tom ideológico que as mesmas assumem quando utilizadas são impressionantes, carregadas de um sentido que se assume num tom emotivo-volitivo que Bakhtin (2010a), mesmo descreve como algo processual, que faz parte do acabamento estético do sujeito. O autor afirma ainda que “o mundo de meu sonho centrado em mim situa-se a minha frente, como o horizonte de minha visão real, e eu entro nesse mundo como personagem central que nele atua, vence corações, conquista fama inusitada etc.” (p. 26), e assim, o herói de que se reveste o personagem é necessário ao sujeito, pois ao se assumir (professor-herói) lhe é permitido perceber “o resultado da impressão produzida por ela sobre os outros” (p. 26), nisso se assenta o acabamento estético do sujeito: no excedente da minha visão, que só é possível em relação ao outro. Nesse sentido, Bakhtin (2010a) afirma que é pelo excedente da visão que se dá o acabamento do sujeito, permitindo-se colocar no lugar do outro. Perceber e vivenciar o outro e retornando ao seu lugar é possível ao sujeito a criação estética, pelo excedente da visão do outro em mim, possível mediante uma ética de ação responsiva que se dá na relação de empatia com o outro, daí a necessidade de sensibilizarmos, para a razão estética, a noção afetiva da relação pedagógica e para a necessidade de planejarmos a mediação na sala de aula/no espaço escolar.

De todo modo e de toda parte, outro grande segredo ou crença que guardo ou tenho é acreditar nas interações e estas, a meu ver, geram a noção de autonomia¹⁵. Quando nos coletivos de formação forjamos espaços, tempos e tempos que vão além do fazer e voltam-se ao refletir podemos estar contraindo também outras doenças como a reflexão, a imaginação.

¹⁵ **11º Elemento: Autonomia docente**, ver Contreras (2000). Podemos pensar também que num sentido amplo essa autonomia está correlacionada com autoria, pois o professor autor de um currículo é autônomo em sua classe.

PARA FINALIZAR

Apresentei três cenas do contexto educacional que podem permitir olhar e pensar em termos educacionais formativos o processo que constitui o sujeito responsivo, o professor-herói, a educação: como ensino e formação. Não tenho o interesse de fechar a lista e sim, de uma parte, resgatar questões, a meu ver, fundamentais na formação e no ensino e, de outra, abrir novos flancos de análise da educação que podem ou não fazer parte dos requisitos de cirandas que cada um e cada uma poderá compor, inclusive práticas de educação ambiental.

Levantar esses supostos elementos, que pertencem a minhas crenças, crenças e desejos formativos, também é apresentar elementos que entendo sejam parte da compreensão possível e dada por hora, como mais uma intenção para próximos diálogos. Sendo assim, antes que o tempo termine, eu acrescentarei outro elemento que tenho pensado, apoiado em autores como Tenreiro-Vieira (2000), Tenreiro-Vieira e Vieira (2013): trata-se da necessidade de promoção da reflexão crítica e da formação/promoção do pensamento crítico, a ser descrito noutros cenários, noutros diálogos, noutros movimentos de formação.

Para conduzir ao final, convido-os ao diálogo, à discussão e ao aberto e contínuo debate, e despeço-me com a mesma esperança do livro: “Com os olhos de criança”, porque, como diria Tonucci (2003): “eu acredito, como acredito, que um dia as classes florescerão”.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALBA, T. M. et al. Ensinando e aprendendo Biologia através de trilha ecológica. In: III CIECITEC, 2015, Santo Ângelo -RS. **Anais...** Santo Ângelo: EdURI, 2015.
- AMORIM, A. C. R. de. Os roteiros em ação: multiplicidade na produção de conhecimentos escolares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papius, 2004.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezzer. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.
- BOFF, L. **Saber cuidar**. São Paulo: Vozes, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 19-81.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GÜLLICH, R. I. da C. Educar pela pesquisa: formação e processos de estudo e aprendizagem com pesquisa. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 8, n. 10, p. 11-27, jun. 2007.

GÜLLICH, R. I. da C. **Investigação-Formação-Ação em Ciências**: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas, 2013.

KIEREPKA, J. S. N.; GÜLLICH, R. I. da C. La formación continua de profesores de ciencias: constitución docente por la narración reflexiva. **Revista de Educación en Biología**, v. 16, n. 2, p. 56-66, 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOUV, R. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PERSON, V. A.; GÜLLICH, R. I. da C. Demarcando elementos constitutivos da formação continuada de professores de Ciências. In: BONOTTO, D. de L.; LEITE, F. de A. de; GÜLLICH, R. I. da C. **Movimentos formativos**: desafios para pensar a educação em ciências e matemática. Tubarão: Copiart, 2016. p. 291-310.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: um recurso para investigación em el aula. Sevilla: Díada, 2001.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TENREIRO-VIEIRA, C. **O pensamento crítico na educação científica**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 163-242, jan./mar. 2013. Trimestral.

TONUCCI, F. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAPÍTULO VII

O ENSINO, OS SABERES DOCENTES E A CRIAÇÃO DE OUTROS MODOS DE CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Valdir Pretto

Juliane Marschall Morgenstern

INTRODUÇÃO

A Jornada Nacional da Educação potencializa e contempla um horizonte de grande valia nas relações humanas ao tratar de Ensino, Ambiente e Cultura: interfaces na formação docente. O evento, que proporciona diferentes manifestações, as quais afloram e transitam nos corredores do conhecimento por meio de exposições de trabalhos e conferências, busca, com temas diferenciados, pensando a educação, responder a situações-problema enfrentadas em sala de aula, seja num ambiente escolar, seja num ambiente universitário.

Tal evento, realizado num espaço acadêmico, revela investigações e pesquisas desenvolvidas, sonhos concretizados e tantos outros a serem alcançados. O encontro, com os diferentes atores e autores, alunos e professores, que chegam de perto ou de longe, mostra uma educação dinâmica, em movimento, fazendo com que os sujeitos se apresentem, nesse lócus do saber, de forma criativa.

Esse universo intelectual, ao interagir, permite pensar e ver que é necessário continuar na desconstrução de paradigmas que responderam a uma época e a um determinado contexto e apostar em propostas, sugestões e novas construções a partir de conhecimentos que chegam, por vezes, sem avisos prévios, se tornando resposta real a desafios que cercam a vida cotidiana de todo cidadão.

Muitas vezes, existem dificuldades e resistências para perceber essas transformações, que estão ocorrendo devido a uma realidade social, política, econômica e ideológica não favorável para o avanço socioeducacional que ressoa na formação docente. Pensando nisso, neste capítulo, propõe-se uma reflexão acerca da formação docente e do ensino, centrando o debate em questões que envolvem a intencionalidade pedagógica e o lugar ocupado pelos saberes docentes no presente.

O ENSINO E OS SABERES DOCENTES

Tal como têm mostrado Noguera-Ramírez (2009; 2011), Biesta (2013) e Popkewitz (2009), ao analisarem as políticas e práticas pedagógicas instituídas mundialmente, a contemporaneidade está diante de uma sociedade educativa, instaurada em meados da década de 1990, que requer uma subjetividade capaz de aprender de forma permanente. Esse cosmopolita inacabado (POPKEWITZ, 2009; POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009) é aquele indivíduo que deve ter como habilidade principal a capacidade de aprender a aprender de forma ininterrupta ao longo da vida. Para Noguera-Ramírez (2009), trata-se de um *homo discantis* que não apenas precisa aprender, mas para quem é fundamental saber fazer novas aprendizagens, assumindo uma subjetividade flexível e um comportamento plástico diante das situações instáveis que precisará enfrentar.

Assim, a capacidade de aprender a aprender se colocou no centro das políticas educacionais e das práticas pedagógicas nas últimas décadas, principalmente a partir de 1990. Ao se falar em aprendizagem, importa colocar em evidência tanto a construção de subjetividades aprendentes, ou seja, de subjetividades cuja habilidade central está em aprender de forma permanente e ao longo da vida, quanto destacar a proeminência de todo um campo de conhecimento em torno da aprendizagem vista como capacidade que cada indivíduo teria de aprender, ou ainda, de aprendido¹. Nessa direção, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apresentado à UNESCO em 1996 por Jacques Delors, assinala que a educação ao longo da vida seria o elemento principal para a vida neste século. Assim como outros relatórios internacionais e políticas mundiais indicam, a possibilidade de aprender permanentemente tem se colocado como capacidade vital para a sociedade contemporânea. Entende-se que viver em uma sociedade que educa implica todos saberem aprender o tempo todo e durante toda a vida. Desse modo, a aprendizagem estaria implicada na produção de subjetividades capazes de se transformarem, assumindo novas formas. Na sociedade de um modo geral e também no âmbito pedagógico contemporâneo, é visível o fato de a aprendizagem se potencializar como ação estratégica que estrutura o campo de ação dos

¹ O termo aprender, distinto de aprendizagem, “é de origem latina e remonta ao verbo *prehendo*, ‘tomar’, ‘co-lher’, com o acréscimo da preposição *ad*. [...] Pressupõe a ideia de que o conhecimento é algo que se toma e se assimila” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 120). Sendo assim, deduz-se que pode ser medido como algo que foi acumulado e que, portanto, seria passível de demonstração.

indivíduos pela experiência de ser aprendiz, de retirar de uma experiência² algo que possa ser reativado, servindo a situações futuras (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009).

Em se tratando das práticas pedagógicas, considera-se a historicização feita por Noguera-Ramírez (2009; 2011). O autor mostra que a aprendizagem nem sempre esteve no centro da educação e das práticas desenvolvidas no espaço escolar. Em seus estudos, é possível compreender que houve um importante deslocamento da instrução ou do ensino para a aprendizagem. Assim, desde suas primeiras realizações, as práticas pedagógicas remetem a um caráter de condução, que passa por diferentes composições, se apresentando como didática nos séculos XVII, e, mais tarde, como a Pedagogia germânica, as Ciências da Educação francófonas, e os Estudos do Currículo na vertente anglo-americana (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009). Tal como defende o autor citado, para que uma forma racionalizada de governo se consolidasse no ocidente e os Estados assumissem uma forma governamentalizada, o ensino de tudo a todos, idealizado por Comenio, e a educação humanizadora, proposta por Rousseau e Kant, foram elementos-chave. Isso significa que a educação esteve implicada nos modos de governar a população e que, para esse fim, a instrução e o ensino tiveram papel importante no século XVII, além disso, a aprendizagem se tornou central desde fins do século XIX e início do século XX. Esse processo significou “a passagem de práticas pedagógicas vinculadas com a didática e, portanto, com o ensino e a instrução, para práticas pedagógicas relacionadas à educação e ao desenvolvimento pela primeira vez no Ocidente de uma ciência da educação” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 131).

Assim, as práticas centradas na instrução e no ensino dão lugar a práticas centradas no aprender a aprender, as quais, por sua vez, demarcam a tradição pedagógica moderna. Conforme já foi apontado, enquanto a Didática comeniana³ foi pensada como um projeto de sociedade em que tudo deveria ser ensinado a todos e todos deveriam aprender tudo permanentemente, tendo como foco a instrução e o ensino, observa-se um novo entendimento de educação⁴ emergir no final do

² O entendimento de aprendizagem relacionada à experiência tem suas principais elaborações a partir de John Dewey.

³ Importa compreender que a proposta de Comenio, ao esboçar essa sociedade como uma grande escola, seguiu orientando as práticas pedagógicas desenvolvidas na contemporaneidade e, por isso, assumiu grande relevância.

⁴ Como afirmam Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2011, p. 136), “talvez fosse *Some thoughts concerning education* (1693), de John Locke escrita em um idioma vernáculo e não em latim, o texto em que se inaugurou o termo *education* e, mais importante ainda, em que se estabeleceram seus fundamentos. Contudo, foi Rousseau, setenta anos depois, quem delimitou o termo em seu sentido propriamente moderno”.

século XVII e se desenvolver nos séculos XVIII e XIX, com a psicopedagogia francófona e com a psicologia da aprendizagem anglo-saxônica⁵.

É preciso evidenciar que, ao constituir um novo momento pedagógico, ou seja, uma nova gramática no campo da educação, Rousseau estabelece as diferenças entre as atividades realizadas pela criança e aponta a necessidade de alguém que faça a sua condução⁶. Sendo assim, na perspectiva de um governo pedagógico, o filósofo⁷ coloca as bases para uma condução e direção dos homens a partir do entendimento de natureza, liberdade e interesse do aprendente, os quais constituem os modos de fazer educação vistos até o presente. Entende-se que, em suas elaborações, Rousseau oferece as condições para que a educação possa ser vista desde a perspectiva da aprendizagem e do aprendente em seus interesses e desenvolvimento.

Ao detalhar essas elaborações, Noguera-Ramírez (2009; 2011) demonstra como o ensino é esmaecido diante do fortalecimento das teorias do campo psicológico. Também afirma que esse deslocar promove um redirecionamento dos fazeres, que, ao mudarem a sua ênfase do ensino para a aprendizagem, reduzem as pesquisas em torno do ensinar (ação do professor no uso de métodos e estratégias pedagógicas) para enfatizar o aprender (ação do aluno sobre si mesmo).

Porém, essa ênfase que a aprendizagem assumiu no presente também coloca a urgência de pensar os processos e mecanismos que envolvem o ensino e a ação de ensinar em sua dimensão didática, metodológica, instrutiva e experiencial. Com isso, objetiva-se argumentar a favor de uma gramática pedagógica que trate do ensino, ou seja, de uma linguagem da educação voltada ao campo do ensino. Não se trata de um juízo de valor desde o qual o aprender teria de ser deixado de lado ou a aprendizagem precisaria ser desconsiderada, mas se trata de reconhecer a urgência de voltar o olhar para o ensino e de colocá-lo em pauta na agenda educacional.

⁵ Isso significa que esse novo regime de verdade só se desenvolveu um século após a publicação da obra *Emílio*, de Rousseau.

⁶ Isso leva a compreender que “a educação é mais direção e condução que instrução ou ensino” (MARÍN-NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 138).

⁷ Nas produções que Rousseau desenvolve no campo da educação, encontra-se a problemática da relação entre natureza e cultura e também entre natureza e liberdade, assim como se vê em Kant. Para passar da natureza à liberdade, é preciso que as disposições naturais do homem sejam desenvolvidas por meio do governo pedagógico, sendo necessário disciplinar as inclinações naturais para chegar à liberdade.

Nessa direção, coloca-se a necessidade de atentar ao ensino em seu caráter estratégico e intencional, compreendido como elemento de grande importância para e na ação pedagógica. Tendo em vista que o ensino, diferente da aprendizagem, não pode ser medido, porém pode ser controlado e gerenciado a partir do domínio de distintos instrumentos e técnicas pelo professor (MORGENSTERN, 2016), cabe ao campo de saber da Pedagogia e dos saberes pedagógicos a reflexão e recriação desses modos de condução da aprendizagem.

Com isso, as discussões, sistematizações de conhecimento e interações promovidas pela Jornada Nacional da Educação contribuem para que novas possibilidades de condução da ação docente sejam pensadas. Isso porque se trata de um espaço no qual os saberes vivenciados por profissionais da educação, em suas distintas esferas de exercício, são sistematizados e circulam no meio acadêmico, permitindo a reinvenção, a transformação e a inovação nos modos de conduzir a aprendizagem.

Retomando a discussão sobre o ensino, importa ressaltar o fato de que ensinar ou pensar o ensino não diz respeito apenas a refletir sobre novas metodologias ou estratégias para que este se realize. É preciso lembrar que pensar o ensino é também pensar na ação do professor como agente principal do fazer pedagógico, bem como na intencionalidade desse fazer. Nessa perspectiva, entende-se que a pedagogia, como campo de ação, mobiliza um conjunto de técnicas e estratégias com finalidades específicas e deve ser vista em sua realização mais ampla.

Cabe lembrar que o ensino, do latim, *insignare*, refere-se a instruir sobre, mostrar algo ou alguma coisa a alguém, indicar, marcar, assinalar (CASTELO; MÁRSICO, 2007). No campo da educação, o ensino condiz com a prática daquele que conduz o outro, lhe mostra algo, lhe indica um caminho. Desde a Antiguidade pagã, o aspecto formador e corretivo já estava presente na cultura de si (CARVALHO, 2010), e a condução era central para que o indivíduo aprendesse a dominar a si mesmo de modo a ser, no futuro, um bom governante⁸. A formação não poderia dispensar o outro, aquele capaz de assinalar a sua ignorância enquanto algo que ainda não se tem domínio. Sendo assim, a relação com o mestre era elemento fundamental para que a formação alcançasse a finalidade pretendida e, desde sua realização mais remota, acompanhou o fazer docente, desenhando-se como questão central para a educação até os dias de hoje (CARVALHO, 2010).

⁸ Essa relação fica bem marcada no caso socrático-platônico de Alcibíades.

Nessa perspectiva, é preciso lembrar que o ensino se constitui como ação específica do ser professor, ou ainda, da profissão docente. No presente, as práticas de ensino têm remetido ao exercício da docência em distintos contextos, tais como a escola e a universidade, e também levado a problematizar o lugar que o ensino tem ocupado no campo da pesquisa e das políticas educacionais de formação de professores (CUNHA 2010; 2013).

Vê-se que essas questões motivam a produção de pesquisas sobre o ensino em âmbito mundial, principalmente nas últimas duas décadas, bem como têm delineado estudos em torno da problemática da profissionalização docente (TARDIF, 2007). Ainda, desde os anos de 1980, verifica-se a proeminência de questionamentos acerca dos saberes docentes, bem como a produção de um número expressivo de pesquisas em países anglo-saxões e, mais recentemente, na Europa.

Apesar da variedade de concepções teóricas, métodos e entendimentos sobre os saberes docentes que atravessam tais pesquisas, fica visível a necessidade de continuar o debate sobre os saberes que podem ser mobilizados para a criação de novas ações educativas (TARDIF, 2007; TARDIF; LESSARD, 2007). Quando se reconhece que estão relacionados a outras dimensões do ensinar, interessa trazê-los para a discussão das práticas de ensino produzidas a partir dos modos como a educação se realizou no ocidente, seu esmaecimento contemporâneo e a urgência na criação de outras formas de condução da aprendizagem. Este trabalho entende que os saberes docentes estão intimamente conectados ao ensino, seja no modo como os professores acionam seus conhecimentos para ensinar, construindo assim saberes que são próprios de sua ação cotidiana; seja na produção de novos conhecimentos sobre o ensino, o que poderia ser feito a partir da sistematização desses saberes produzidos pela experiência docente.

Cabe considerar que os saberes remetem a um campo prático de exercício da docência, aos modos como se ensina ou como se poderia ensinar, e não somente ao Saber da Pedagogia, da Didática ou do Ensino como campo de conhecimento disciplinar que existiria de forma desvinculada do fazer-ensinar (TARDIF, 2007). Desta perspectiva, aquilo que um professor deve saber ensinar não constitui um problema cognitivo ou epistemológico apenas, mas uma questão social, já que está envolvido com a transformação, educação e instrução dos alunos. Em outras palavras, pode-se dizer que a construção de novos conhecimentos derivados dos saberes da experiência docente condizem com uma elaboração coletiva, assim

como o debate e a negociação em torno daquilo que os professores devem saber ensinar. Assim, é nesse fazer experiencial que são vistas novas práticas se desenharem, funcionando como algo que pode ser inovador para a educação (TARDIF; LESSARD, 2007). Apesar de a experiência e os saberes provenientes da experiência docente condizerem com um aspecto individual em relação ao que cada professor vivencia em sua prática pedagógica, a produção de novos modos de fazer educação só pode se consolidar a partir de uma elaboração coletiva e sistematizada daquilo que os professores vivenciam em suas práticas pedagógicas e que lhes aparece de modo recorrente.

Portanto, ao pensar o ensino, também se reconhece a importância de buscar a integração e a articulação entre os saberes da experiência docente, e isso acontece quando o professor consegue a sistematização dos conhecimentos sem esquecer a importante colaboração de seus colegas. No entanto, tal atitude “só é possível se o ensino estiver aberto a todas as possibilidades de conhecimento e não preso a disciplinas fechadas, compartimentadas, que impedem perceber a complexidade dos objetos ou problemas de estudo” (PAVIANI, 2005, p. 17).

Nessa direção, Tardif (2007, p. 36) sinaliza que

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos, já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como saber plural, formado pela amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Apesar de serem, muitas vezes, tomados como sinônimos, os termos saber e conhecimento guardam distinções importantes que merecem ser retomadas no que diz respeito ao fazer docente. Mota, Prado e Pina (2008), ao buscarem a significação da palavra saber, apresentam as diferentes perspectivas em que o saber e o conhecimento têm sido compreendidos e referenciados na literatura filosófica. Os autores mostram que o conhecer assumiu uma significação nas sociedades ocidentais, seu entendimento tem remetido à obtenção de uma imagem cognitiva interna de uma verdade que independe de uma realidade, mas que se estabelece a partir de uma relação cognitiva do sujeito sobre o objeto (MOTA; PRADO; PINA,

2008). Nessa perspectiva, as ações cognitivas sobre um objeto corresponderiam a conhecimentos e não a saberes, em que “o objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual torna-se interna” (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 125).

Os autores seguem afirmando, em relação ao saber, que este exige não apenas uma relação interna do indivíduo sobre o objeto a ser conhecido, mas uma relação que vai implicar o sujeito, o conhecimento desse sujeito e certa realidade (MOTA; PRADO; PINA, 2008). Assim, o saber buscaria a “realidade da verdade”, sendo o próprio “movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas, transcendendo o conhecimento já consolidado” (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 125). Nesse sentido, o conhecimento seria reinventado, recriado, de acordo com a necessidade demonstrada pelo contexto e suas circunstâncias.

Com tais apontamentos, pretende-se assinalar a relevância de perceber a prática pedagógica que se realiza no contexto escolar e os conhecimentos construídos nesse espaço tal como sugerem os autores citados, ou seja,

tomando como base os saberes produzidos nesta relação conhecimento e realidade, acreditando que conhecimentos e saberes embora sejam duas maneiras diferentes de se relacionar com o contexto e as experiências educacionais, seja na escola, seja na universidade, eles se dão numa relação de complementaridade, e não hierarquizada, nas quais são múltiplas e mútuas as interações estabelecidas (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 129).

Desse modo, o saber docente pode ser visto na ação pedagógica de professores que “ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros. Saberes prenes de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais” (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 130). Para a constituição do saber docente e sua visibilidade, é indispensável a discussão e análise das práticas cotidianas de modo a considerar, a partir delas, a possibilidade de ultrapassar o já sabido. Com isso, seria possível instituir novas práticas e produzir novos conhecimentos, rompendo com as verdades já cristalizadas na tradição pedagógica.

Este trabalho está de acordo com Mota, Prado e Pina (2008) ao destacarem o valor dos saberes construídos na prática docente. Sobre esse ponto, os autores postulam que

a importância da valorização e reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas que embora com características diferentes dos conhecimentos produzidos nos grandes e reconhecidos centros de pesquisa e formação, possuem igual importância e relevância na compreensão dos processos educativos. Partilhamos da ideia de que investigar como se dá o processo de construção e significação dos saberes docentes no cotidiano da escola, significa colaborar com os professores em seu processo de desenvolvimento profissional e valorização da profissão docente, a fim de construir caminhos, saberes e conhecimentos no estabelecimento de práticas que primam pela qualidade do trabalho e formação desenvolvidos nos espaços e instituições educativas, seja na escola, seja nos centros de formação, pesquisa e extensão, como é o caso das universidades (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 127-128).

Nesse sentido, a possibilidade de refletir sobre a prática docente faz com que os professores possam questionar suas ações, fazendo emergir novos modos de exercitar a docência. Entende-se que a reflexão também poderia ser uma via para que os professores assumissem o lugar de protagonistas do fazer educacional, ao elaborarem saberes profissionais desde a sua experiência individual e, também, ao contribuírem para a consolidação de conhecimentos sobre o trabalho docente, no âmbito coletivo.

Sendo assim, os professores poderiam ampliar sua autonomia profissional ao produzirem saberes que permitissem uma atitude mais crítica em relação aos imperativos que muitas vezes limitam ou até imobilizam a prática docente (MOTA; PRADO; PINA, 2008). Portanto, coloca-se a necessidade de que

os próprios professores construam coletivamente uma teoria de ensino através da reflexão crítica e da investigação sobre o próprio trabalho e sobre seus conhecimentos e saberes. Assim, a potencialidade e vitalidade da produção dos

saberes docentes e do próprio desenvolvimento profissional dos professores, nos parece residir exatamente no conjunto de práticas reflexivas e investigativas que podem ser constituídas nas escolas, seja pelos profissionais que lá atuam, seja num trabalho de parceria e colaboração com outros agentes, como por exemplo, estudantes e pesquisadores da universidade (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 131).

Cabe assinalar que muitas discussões metodológicas desenvolvidas no presente são realizadas por cursos que formam profissionais na área de gestão e de empresariamento, campos mais esquemáticos, que inventam metodologias, aplicam e atribuem um nome a elas. Ao fazerem isso, conferem a si mesmos um caráter de inovação e de versatilidade que os distingue de outros campos e são amplamente utilizados no espaço escolar por professores que almejam modificar sua prática de ensino.

Diante disso, em relação ao fazer pedagógico, é possível observar uma variação de metodologias provenientes das produções das chamadas *pedagogias ativas* ou *metodologias ativas*⁹, que chegam aos professores a partir de uma elaboração feita por terceiros, geralmente profissionais de outras áreas. Tais reflexões metodológicas, justamente por estarem sistematizadas, podem ser amplamente utilizadas, pois circulam no espaço escolar e acadêmico como conhecimento legítimo e inovador. Tendo em vista que se trata de metodologias nominadas de formas diferentes, porém que são provenientes de uma mesma matriz metodológica, entende-se que integram uma metodologia apenas, mas são reproduzidas e vendidas como se houvesse grandes distinções entre elas (PEDERIVA, 2017).

As pedagogias ou metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia para o ensino e justificam suas ações na promoção da autonomia e organização, pelo sujeito, do seu conhecimento (ANASTASIOU, 2014). Tais metodologias preveem que o aluno irá deter, examinar e refletir as suas vivências significando-as e transformando-as em aprendizagem, deixando de ser um “sujeito passivo”. Entretanto, conforme estudos de Noguera-Ramírez (2009; 2011), o aluno sempre foi ativo, pois faz coisas consigo mesmo agindo e deixando agir na sua cog-

⁹No Brasil, as pedagogias ativas tornaram-se conhecidas a partir do movimento da “Escola Nova” e surgiram em meados do século passado, tendo como foco práticas que proporcionam e incentivam atividades relacionadas ao reconhecimento do outro e à inter-relação com o outro, ao trabalho em equipe, à busca ativa de informações, à aquisição crítica e à construção do conhecimento.

nição; portanto, o sujeito é capaz de produzir conhecimento e agir, transformando-se e fazendo aprendizagens novas. Nesse sentido, entende-se ser preciso ir além das metodologias ditas inovadoras para reconhecer o professor como alguém qualificado a criar novos modos de ensinar.

Sendo assim, neste capítulo, procurou-se evidenciar a possibilidade de que o professor veja a si mesmo e seja reconhecido por outros profissionais como aquele que está capacitado a gerar novos fazeres no âmbito pedagógico e como aquele que se posiciona como mais bem qualificado para transformar os modos de condução da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender que o ensino diz respeito ao fazer do professor e que ensinar condiz com uma ação que pode ser gerenciada a partir da realização de metodologias e estratégias diferenciadas, é possível reconhecer os saberes docentes como saberes importantes para a criação de novos modos de condução da aprendizagem. Sendo assim, a partir da distinção entre ensino, aprendizagem e suas interfaces com a educação, é preciso seguir analisando os saberes docentes que circulam nas práticas e fazeres dos professores¹⁰ e que, pela falta de sistematização, acabam permanecendo na ordem da experiência e da simples narrativa, sem assumirem um estatuto de legitimidade científica.

Nessa direção, ao corroborar a ideia de que o esmaecimento do ensino pode enfraquecer o fazer docente, pois delimita seu espaço de atuação, torna-se urgente a necessidade de reinventar uma linguagem para a educação (BIESTA, 2013; BIESTA, 2014). Tal perspectiva requer o empoderamento docente no sentido de um auto reconhecimento desse profissional, no exercício de sua profissão, como autorizado a dizer sobre o seu fazer, como alguém que pode produzir conhecimento e compartilhá-lo com os demais.

Tendo em vista a reinvenção da linguagem para a educação, entende-se que, a partir da formação que é própria do campo pedagógico, o professor apresenta uma capacidade maior de fazer criação no campo das práticas de ensino do

¹⁰ Tal como Pederiva (2017), opto por utilizar os termos professor e docente devido a sua recorrência na literatura contemporânea e também por estarem, em sua especificidade, mais próximos da noção de processos formais e escolares de ensino. Entretanto, reconheço o emprego do termo educador na literatura do campo da educação, pedagogia e da formação de professores, principalmente na segunda metade da década de 1980 e durante a década de 1990.

que profissionais formados em outras áreas. Sendo assim, é preciso pensar sobre o que é feito em sala de aula pelos professores e, sobretudo, analisar o seu fazer cotidiano, reconhecendo a prática do ensinar como lugar no qual conhecimentos são mobilizados na produção de saberes que tem uma especificidade: o ser professor. Depreende-se que a valorização dos saberes pedagógicos e sua sistematização desde a prática traria a possibilidade de fazeres inovadores na educação e, principalmente, no ensino.

Como foi assinalado neste capítulo, o conhecimento, ao assumir uma função política, social, cultural e institucional-cooperativa (PRETTO, 2015), abre possibilidades de integrar diferenciadas realidades acadêmicas e organizações profissionais que possam fornecer dados de análise, refletindo diferentes práticas e preocupações na experiência da socialização do próprio conhecimento. Nessa direção, a Jornada Nacional da Educação contribui ao dar visibilidade e fazer circular aquelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seus distintos contextos de atuação docente. Vê-se que a Jornada Nacional da Educação abre espaço para a circulação de saberes docentes produzidos pela experiência dos professores no cotidiano da escola e potencializa o diálogo com os conhecimentos presentes no contexto acadêmico. A partir desta conexão entre saberes e conhecimentos, torna-se possível construir novas práticas e estratégias de ensino que, por sua vez, remontam a outros modos de ser exercer a docência no presente. Tais possibilidades de um agir inovador devem encontrar lugar para debate, análise e realização tanto nas escolas quanto nos diferentes centros de pesquisa, com a finalidade de instituírem novas práticas que sirvam à sociedade. Esses laços sociais e acadêmicos têm por missão trazer, de forma benéfica, conhecimentos a toda comunidade social e científica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. da G. C. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. In: FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM SAÚDE, 7, 2014. Curitiba, PR: **Anais... Espaço para Saúde**, v. 15, suplemento n. 1, junho 2014. Londrina: Instituto de Estudos em Saúde Coletiva - INESCO, 2014. p.19-34.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BIESTA, G. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Investigación Educativa Latinoamericana*, Chile, v. 1, n. 51, p. 46-57, 2014.

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a função-educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Unijuí, 2010.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, set. 2013.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetoórias e lugares da forma o da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. Educar es gobernar. In: SALCEDO, R. A. C.; MARÍN-DÍAZ, D. L. (Org.). **Gubernamentalidad y educación**: discusiones contemporâneas. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico – IDEP, 2011. p. 127-151.

MORGENSTERN, J. M. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Educação)—Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 109-134, jan./jun. 2008.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **O governo pedagógico moderno**: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Educação)—Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAVIANI, J. Os desafios da Educação na era da interdisciplinaridade. In: KUIAVA, E.; PAVIANI, J. (Org.). Educação, ética e epistemologia. CONGRESSO INTERNACIONAL: FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E CULTURA, 1, 2004. Caxias do Sul, RS: **Anais...** Caxias do Sul: EDUCS, 2005. p. 11-26.

PEDERIVA, D. P. **Agenciamento e docência na educação superior**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação)—Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

POPKEWITZ, T. S. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, mai./ago. 2009.

PRETTO, V. **Exclusão social e questões de gênero**. Caxias do Sul: EducS, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

CAPÍTULO VIII

O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE ENTRE O SAGRADO E O PROFANO

Amarildo Luiz Trevisan
Mauricio Cristiano de Azevedo
Geraldo Antonio da Rosa

Seria o caso de fornecer uma análise descritiva das notas de banco. Um livro cuja ilimitada força de sátira só teria igual na força de sua objetividade. Pois em nenhuma parte mais que nesses documentos o capitalismo se comporta ingenuamente em sua sagrada seriedade. O que se vê aqui de pequeninos inocentes brincando ao redor de cifras, deusas segurando tábuas de lei e heróis amadurecidos enfiando sua espada na bainha diante de unidades monetárias, é um mundo por si: arquitetura de fachadas do inferno.

(Walter Benjamin)

INTRODUÇÃO

Existem muitos modos de aproximação para compreender o trabalho de um filósofo. Sua obra é única, mas o modo de aproximar-se dela acaba por determinar diferentes relações e gera diferentes leituras. A aproximação que se pretende realizar neste texto é com o trabalho do filósofo italiano Giorgio Agamben. Autor de uma obra de notável riqueza, tem publicado intensamente desde a década de 70 do século passado, atraindo um crescente número de leitores. A forte recepção de seus escritos deve-se, em parte, ao sólido diálogo estabelecido com a tradição filosófica, desde textos canônicos, até autores do século XX, mostrando uma preocupação em atualizar questões dessa tradição ao tratar de problemas próprios do contemporâneo, como o estado de exceção, o campo (de concentração),

o capitalismo como religião, entre outros. É autor, portanto, de uma filosofia que insiste em não se divorciar do mundo vivido, mesmo que para tanto tenha que distanciar-se da academia.

A proposta deste texto é apresentar de forma hermenêutica alguns aspectos do trabalho de Agamben, sob a forma de um programa de recepção de seu pensamento, naquilo que possa ser de interesse dos leitores e pesquisadores que se dedicam ao tema da filosofia da educação e da formação docente. Isso será realizado através da exposição de algumas figuras utilizadas pelo autor que, quando direcionadas à investigação em educação, visam causar impacto nas concepções e supostos que orientam a compreensão dos educadores sobre sua atividade de educar, sejam esses pressupostos de caráter implícito ou explícito, de ordem discursiva ou prática.

Os principais argumentos que pretendemos desenvolver são os de que (1) a educação, antes de poder ter seus fins fixados de antemão, ao modo de um meio vazio, que deve levar à emancipação, à liberdade ou ao mero desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, é realizada por meio de uma série de dispositivos de captura, se configurando como mecanismo de subjetivação e dessubjetivação, e, como tal, operando também a sacralização da vida, que tem por produto o *homo sacer*. Por outro lado, (2) uma concepção não ingênua de educação, derivada do primeiro argumento, deve estar pronta também a operar a desativação dos dispositivos, por meio da profanação. Assim, o resultado final da argumentação deve apresentar-se sob a forma de um programa a ser desenvolvido que mantenha sempre aberta a possibilidade de se realizar como atividade de profanação, restituindo ao livre uso comum dos homens aquilo que foi tornado sagrado pelos dispositivos de captura.

Para compreendermos como a educação pode ser vista como uma ação que é desenvolvida entre o sagrado e o profano, numa perspectiva apresentada a partir da obra de Giorgio Agamben, uma boa estratégia é começar pela exposição da figura paradigmática do *homo sacer*, o qual tem sua vida tornada sagrada pelo poder soberano. A questão da produção de subjetividade como sacralização será completada pela análise da tese do capitalismo como religião. Cumprido esse percurso, teremos uma base sólida para apresentar a noção de dispositivo – e de sua peculiaridade no contemporâneo de operar a dessubjetivação –, o que nos abrirá a compreensão da educação como mecanismo de captura. Somente então

aparecerá a profanação e uma educação como possibilidade de desativação dos dispositivos, observando a instauração de um novo uso para eles e a possibilidade, daí advinda, de romper com as diversas formas de captura.

Não encontramos nas obras consultadas, alguma que investigue diretamente a educação, ou então a formação de professores. Cabe, assim, destacar a pretensão argumentativa deste texto. Convidar à leitura e promover a aproximação de um novo autor ao debate já constituído de um campo, como o da formação de professores, traz consigo a expectativa de despertar potenciais e fazer ver obviedades e mesmo relações complexas ainda não consideradas. Defendemos, com isso, que não somente a pesquisa empírica ou as teses amplamente visitadas e revisitadas podem e devem constituir a base teórica de tão vital campo de investigação. O espaço para as aproximações, confrontos e críticas deve ser também preenchido com textos e abordagens de caráter mais ensaístico, que possam abrir horizontes e entrever novas possibilidades, pois não são submetidos totalmente aos duros rigores metodológicos que operam, muitas vezes, em detrimento dos saberes.

HOMO SACER: SACRALIDADE E EXCEÇÃO OU A EMERGÊNCIA DA BIOPOLÍTICA

Na obra “*Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*”, Agamben recupera do direito romano arcaico a figura do *homo sacer*, o homem sacro que, tendo sido julgado por um delito, não podia ser sacrificado pelas formas tradicionais do rito, ou seja, não podia ser imolado aos deuses. No entanto, caso alguém matasse aquele que foi por plebiscito considerado sacro, não seria condenado por homicídio (AGAMBEN, 2010a, p. 75). Há um aspecto marcadamente contraditório na figura do *homo sacer*, pois a sacralidade de sua pessoa torna impunível seu assassinio e ao mesmo tempo veta seu sacrifício. Sendo sacro, o *homo sacer* já está sob posse dos deuses, embora não se possa precisar, porque matá-lo não configurava sacrilégio. “O que é então a vida do *homo sacer*, se ela se situa no cruzamento entre uma matabilidade e uma insacrificabilidade, fora tanto do direito humano quanto daquele divino?” (Ibid., p. 76).

A declarada intenção de Agamben, ao resgatar a figura do *homo sacer*, não é a de resolver sua especificidade histórica, nem seu papel no direito romano, mas interpretá-la na possibilidade que abre para a compreensão da estrutura política originária, pois se situa numa zona que precede a distinção entre sacro e

profano e entre religioso e jurídico. Ressalta-se que a familiaridade com que operamos (n)estes diferentes registros em nosso modo de pensar cotidiano os fazem parecer completamente distintos e irrelatos. No entanto, ao acompanharmos o itinerário da investigação de *homo sacer*, podemos compreender que tais registros não só estão intimamente relacionados, como também que tais relações são complexas e intrincadas.

Como forma de abrir (mais adequado seria dizer reabrir) a discussão sobre a vida e suas diferentes qualificações, Agamben retorna aos filósofos da antiguidade Platão e Aristóteles para asseverar que estes se serviam de dois termos semântica e morfológicamente distintos para referir-se à vida: “*zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo” (Ibid., p. 9). Assim, oposta ao simples fato de viver, a vida política, como vida qualificada, existia essencialmente em vista do viver bem, da vida boa. A vida política qualificava a simples vida natural e seu espaço era a pólis propriamente dita, enquanto a última era totalmente restrita ao espaço do *oîkos*.

A forma de viver própria de um indivíduo ou de um grupo era, portanto, definida como *vida qualificada*. Sua construção e manutenção eram realizadas por meio da prática política. É nessa perspectiva que Agamben toma emprestado de Foucault o termo *biopolítica*, pois, se, para Aristóteles, de acordo com Foucault, o homem era tido como um animal vivente e, além disso, capaz de existência política; “o homem moderno é um animal em cuja política está em questão a sua vida de ser vivente” (FOUCAULT, 2001, p. 127). Para Foucault, a biopolítica moderna configura-se como um conjunto de sofisticadas práticas políticas que põem em movimento uma espécie de pura animalização do homem, sem as quais o desenvolvimento e o triunfo do capitalismo não teriam sido possíveis.

Duas passagens são importantes para assinalar essa nova assinatura do conceito de política: a primeira, assinalada por Foucault, foca o trânsito do “Estado territorial” ao “Estado de população”, no qual a vida biológica assume, ao lado da saúde da nação, tal centralidade política que o conjunto de tecnologias geradas desencadeará a transformação progressiva do poder soberano em “governo dos homens”. A segunda das passagens é assinalada por Hannah Arendt em “A Condição Humana” e descreve o processo pelo qual o *homo laborans*, e com ele a vida biológica como tal, assume o protagonismo da cena política moderna.

Pondo em diálogo teorias políticas com preocupações diversas, como as de Foucault e de Arendt, a proposta de Agamben mostra que, somente sob o prisma de uma assinatura biopolítica, a política moderna pode ser novamente compreendida e o pensamento, enquanto tal, pode ter algum alcance para além da indiscernibilidade típica de nossa época.

Somente em um horizonte biopolítico, de fato, será possível decidir se as categorias sobre cujas oposições fundou-se a política moderna (direita/esquerda; privado/público; absolutismo/democracia etc.), e que se foram progressivamente esfumando a ponto de entrarem hoje numa verdadeira e própria zona de indiscernibilidade, deverão ser definitivamente abandonadas ou poderão eventualmente reencontrar o significado que naquele próprio horizonte haviam perdido. E somente uma reflexão que, acolhendo a sugestão de Foucault e Benjamin, interrogue tematicamente a relação entre vida nua e política que governa secretamente as ideologias da modernidade aparentemente mais distantes entre si poderá fazer sair o político de sua ocultação e, ao mesmo tempo, restituir o pensamento à sua vocação prática (AGAMBEN, 2010a, p. 12).

Dessa forma, vemos surgir a biopolítica, consolidada exatamente como domínio sobre a vida. As grandes estruturas estatais entram, hoje, num processo de dissolução, e a emergência, como pressagiava Walter Benjamin, torna-se a regra.

O ponto decisivo sobre o qual Agamben quer fazer avançar sua interpretação da biopolítica é que, ao mesmo tempo em que a exceção se torna processualmente a regra, a *vida nua*, que se situava à margem de todo ordenamento, passa a coincidir com o espaço político. O resultado é a geração de uma zona de indistinção na qual a vida nua é excluída justamente por meio de sua inclusão.

Nas palavras de Agamben (2006),

Aquilo que chamo vida nua é uma produção específica do poder e não um dado natural. Enquanto nos movimentarmos no espaço e retrocedermos no tempo, jamais encontraremos - nem sequer nas condições mais primitivas - um homem sem linguagem e sem cultura. Nem sequer a criança

é vida nua: ao contrário, vive em uma espécie de corte bizantina na qual cada ato está sempre já revestido de suas formas cerimoniais. Podemos, por outro lado, produzir artificialmente condições nas quais algo assim como uma vida nua se separa de seu contexto: o muçulmano em Auschwitz, a pessoa em estado de coma etc. [...]. O humano e o inumano são somente dois vetores no campo de força do vivente.

Agora, torna-se mais fácil compreender a ambiguidade expressa pela figura do *homo sacer*: ela não é tanto uma pretensa ambivalência originária da sacralidade, mas expõe uma relação de dupla exceção: dupla captura e dupla exclusão. Por um lado, não pode ser sacrificada, pois já pertence aos deuses, mas sua morte não é sacrilégio, pois pertence aos homens; por outro, pode ser morto, pois já foi julgado pelos homens, mas seu assassinato não acarreta punição, pois este julgamento tornou-o sagrado. Sua vida, assim como a do homem contemporâneo é, ao mesmo tempo, sagrada e matável.

A TESE DO CAPITALISMO COMO RELIGIÃO

Mais do que a transcendência do sagrado, interessa-nos justamente sua imanência, na medida em que ele possa ser tomado, não como objeto de especulação metafísica, mas como instituidor de práticas, valores e costumes e, indo além, como mecanismo produtor de subjetividade.

De acordo com o direito romano, as coisas que pertencem aos deuses seriam sagradas ou religiosas e isso significa que eram subtraídas ao livre uso e comércio dos homens. Essas coisas indisponíveis ao livre uso, quando reservadas aos deuses celestiais, eram chamadas sagradas, quando reservadas aos deuses inferiores, chamavam-se simplesmente, religiosas (AGAMBEN, 2009, p. 45). Assim, enquanto consagrar significa a saída das coisas da esfera do direito humano, tornando-as disponíveis apenas aos deuses, profanar, ao contrário, significa sua restituição ao livre uso dos homens. Trata-se de um esforço que procura devolver à comunidade humana aquilo que historicamente foi subtraído ao uso comum por meio da sacralização.

Mas o que é sagrado numa perspectiva imanente? Ou melhor, que coisas são estas que, de sagradas que são, deveriam ser restituídas ao seu uso comum?

Aqui, cabe uma breve digressão a uma das mais fortes influências de Agamben: Walter Benjamin. É de Benjamin a tese do capitalismo como religião, na qual ataca a questão com um insuspeito casamento entre a esquecida e escondida teologia e o materialismo histórico. Vejamos.

Para Benjamin, o capitalismo é um fenômeno essencialmente religioso. Esta estrutura religiosa se dá a conhecer por três traços. Primeiramente o capitalismo é uma religião puramente cultual, e é a mais cultual de todas, pois nela não se encontra nenhuma espécie de dogma ou de teologia, elevando o culto à utilidade a um primeiro plano. Segundo, a duração desse culto é permanente e se realiza sem trégua nem piedade. Não há dias de festa, considerados um incentivo ao ócio, mas um único dia de festa-trabalho no qual o trabalho coincide com a celebração do culto. Terceiro, o capitalismo não é um culto expiatório, mas tão somente culpabilizador, gerado por uma monstruosa consciência de culpa que, por não saber expiar, se apodera do culto para universalizá-lo, fazendo assim ruir a transcendência de Deus. Tomado pela culpa o adorador se entrega ao culto de forma total, pois já não há possibilidade de expiação (BENJAMIN, 2013)¹.

Agamben analisa radicalmente o fragmento sobre o “Capitalismo como religião” e destaca sua atualidade e pertinência. Para tanto, recupera o vocábulo grego *pistis* que remete à noção de fé, e esta, definida como substância de coisas esperadas (conforme a Carta aos Hebreus, 11,1), desaguará também na moderna noção de crédito. Como, aliás, é sua origem latina: o verbo *credere*, do qual se origina crer, tem como passado particípio a forma *creditum* (AGAMBEN, 2013a).

A seguinte passagem torna o raciocínio mais preciso e expõe a situação em sua crua nudez:

Então, do ponto de vista da fé, o capitalismo não tem nenhum objeto: crê no puro fato de crer, no puro crédito (*believes on the pure belief*), ou seja, no dinheiro. O capitalismo é, pois, uma religião em que a fé – o crédito – ocupa o lugar de Deus; dito de outra maneira, pelo fato de o dinheiro ser a forma pura do crédito, é uma religião em que Deus é o dinheiro (Ibid.).

¹ É peculiar notar que Benjamin se sirva da ambiguidade da palavra *Schuld*, que em alemão pode significar tanto “culpa” quanto “dívida”. Cabe lembrar que a palavra dívida estava presente na oração do Pai-Nosso católico no Brasil até as décadas de 50 e 60 do século passado, quando foi substituída por “ofensas” nos missais e manuais de catecismo de então. No luteranismo a forma “perdoai as nossas dívidas assim como nós perdoamos aos nossos devedores” ainda é utilizada. Os desdobramentos do termo dívida expressam uma tensão de sentido, pois o devedor, quem deve (tem o dever de), é aquele que está em dívida.

O rompimento unilateral, realizado em 1971, pelo então presidente dos EUA Richard Nixon, dos Acordos de Bretton Woods, também são levados em conta por Agamben para asseverar a eficácia da tese benjaminiana.

Os acordos de Bretton Woods foram assinados em 1944, quando a Segunda Guerra Mundial ainda estava em curso, com o objetivo de definir o futuro da economia internacional estabelecendo um regramento ao câmbio mundial. Uma das questões claras entre os participantes desse encontro era que a política do *beggar-thy-neighbor*, pela qual um país tentava resolver seus problemas econômicos empobrecendo os outros (especialmente seus vizinhos competidores), havia sido a principal causa da guerra e sua prática futura deveria ser impedida. Ao fim, a rodada de negociações e os acordos daí gerados não passaram de uma disputa direta entre EUA e Inglaterra - na oportunidade os únicos países capitalistas com real peso político (e militar) -, vencida pelos primeiros. O principal resultado foi o estabelecimento do padrão dólar-ouro² na economia mundial, e a criação do BIRD e do FMI.

A questão é que nas décadas posteriores, com a grande liquidez dos mercados mundiais a economia estadunidense se viu ameaçada em suas reservas de ouro, ficando sob o risco de insolvência, já que havia emitido mais papel do que podia pagar, caso os credores resolvessem trocar seus dólares por ouro. Nixon, então, rompeu unilateralmente o acordo como forma de proteger a economia de sua nação³.

O que pode ser visto simplesmente como o acontecimento que marca o início do período econômico definido pelo câmbio flutuante, ou padrão dólar flexível, traz novamente ao primeiro plano as considerações de Benjamin, pois é a passagem em que nos sistemas financeiros modernos o dinheiro passa a valer por sua mera conversibilidade em dinheiro, desconectando-se da materialidade física que exercia a função de ancoragem. Expõe-se assim o crer em um puro crer. Substância de coisas esperadas. Especulações e apostas no futuro. Vive-se a época das expectativas. O adorador é convertido em um espectador, solicita-se sua fé, seu crer.

² O acordo Bretton Woods previa a obrigação de cada país adotar uma política monetária que indexasse suas moedas ao valor do Dólar Americano (US\$) que, por sua vez, teria seu valor fixado em ouro. A conversibilidade era de US\$ 35,00 por Onça-troy (cerca de 31,10 gramas) de ouro. Caso um desses países não conseguisse manter sua capacidade de pagamento, estava prevista ajuda financeira temporária por parte do FMI.

³ Na data do rompimento do acordo a ancoragem era de US\$ 35,00 por Onça-troy de ouro (pouco mais de US\$ 1,12 o grama), já no aniversário de 40 desta medida, em 2011, portanto, a Onça-troy era negociada por aproximadamente US\$ 1.750,00 ou US\$ 56,30 dólares o grama.

Retomamos as palavras de Agamben com renovada compreensão:

O capitalismo é realmente, uma religião, e a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu, porque não conhece nem redenção nem trégua. Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro. Deus não morreu, ele se tornou Dinheiro. O Banco – com os seus cinzentos funcionários e especialistas – assumiu o lugar da Igreja e dos seus padres e, governando o crédito (até mesmo o crédito dos Estados, que docilmente abdicaram de sua soberania), manipula e gere a fé – a escassa, incerta confiança – que o nosso tempo ainda traz consigo (Ibid.).

Assim, o sistema econômico que marca distintivamente a época moderna guarda secretamente consigo um mecanismo de sacralização que converte os indivíduos em adoradores de uma insuspeita forma de religião. Como solicita a crença e a fé, o capitalismo considerado como religião, retira do uso comum dos homens sua própria vida, tornando-a sagrada.

Investigando a obra de Agamben, é possível chegar à conclusão semelhante por outro caminho que não pela análise da tese de Benjamin. Trata-se da genealogia teológica da economia e do governo, exposta em “O Reino e a Glória, *Homo Sacer*, II, 2”. O termo *oikonomia* desempenhou uma função decisiva nos primeiros séculos da história da Igreja, pois, por meio dele, os teólogos resolveram o problema da unidade das figuras da Trindade. Quanto ao seu ser e substância, enquanto criador, Deus é uno; mas quanto a sua *oikonomia*, quanto ao modo como governa sua casa, sua vida e sua criação, é tríplice. Mas ao resolver o problema de um Deus cindido em seu ser, geraram outra cesura: entre ser e ação, entre ontologia e práxis. “A ação (a economia, mas também a política) não tem nenhum fundamento no ser: esta é a esquizofrenia que a doutrina teológica da *oikonomia* deixa como herança para a cultura ocidental” (AGAMBEN, 2009, p. 37). Ora, a tradução latina para *oikonomia* é *dispositio*. Por isso, os dispositivos, dos quais passaremos a nos ocupar agora, carregam consigo toda a complexidade semântica advinda da *oikonomia* teológica.

DISPOSITIVOS E CONTRADISPOSITIVOS

Agamben parte do uso foucaultiano de dispositivo para ampliá-lo:

Dispositivo é qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem (AGAMBEN, 2013b).

Os dispositivos são os mecanismos que governam a vida, pois, de acordo com a classificação geral dos seres, oferecida por Agamben, ou os seres são seres viventes (as substâncias), ou são dispositivos. Entre as duas, como uma terceira classe, estão os sujeitos que são o resultado do contato entre os viventes e os dispositivos, de modo que um mesmo indivíduo, por conta de diferentes dispositivos, dá lugar a diversos processos de subjetivação. Usuário de celular, pedestre, torcedor de time de futebol, aluno de escola. Tais definições nos levam a considerar o sujeito e a subjetividade não como algo dado de antemão e imutável, sempre em excesso, por um lado, nem como uma noção evanescente e condenada a desaparecimento, por outro, mas sim como um processo que produz as próprias identidades pessoais.

Seguindo esse raciocínio, podemos perceber muitos dispositivos ativos funcionando dentro da educação? Por certo, ligados ao processo de educação formal, que nos interessa aqui em especial, percebemos muitos deles: das canetas e do quadro do professor, aos cadernos, livros e boletins de resultados dos alunos. Da literatura às ciências e da matemática às línguas estrangeiras. Os próprios conceitos resultantes das avaliações que, ao se imporem sobre o estudante como resultado de seu rendimento, capturam-no e geram as rubricas de esforçado, estudioso, preguiçoso ou desatento.

Está claro, a esta altura da argumentação, que os vários dispositivos que compõem a instituição escolar, ou mesmo processos de aprendizagem e de ensino

menos formais ou rigorosos operam em contato com os seres vivos, capturando-os e gerando subjetivação.

Cabe destacar que, de acordo Agamben, a captura realizada pelos dispositivos não é acidental, mas, ao contrário, é constitutiva da “hominização” do animal chamado homo sapiens, do seu “humanizar-se”. A cisão que separa o vivente de si mesmo e da relação imediata com o seu ambiente, ao modo da cisão da *oikonomia* teológica, é a que abre a possibilidade de construir o mundo. O caso é que com ela é dada também a possibilidade dos dispositivos.

Por meio dos dispositivos o homem procura fazer girar em vão os comportamentos animais que se separaram dele e gozar assim do Aberto como tal, do ente enquanto ente. Na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo (AGAMBEN, 2009, p. 44).

O dispositivo que especificamente subtrai as coisas ao uso comum dos homens, consagrando-as aos deuses pela religião, é o sacrifício. É o dispositivo do sacrifício que opera a separação e a divisão. A profanação significa, nestes termos, restituir ao uso comum o que havia sido tornado sagrado, isto é, sacrificado. A profanação é o contradispositivo. Se, por um lado, a simples destruição dos dispositivos não é possível, visto que sua possibilidade é dada na mesma abertura que é constitutiva do humano, por outro, advogar o seu correto emprego, um bom uso ou uso racional, seria ineficaz frente à captura operada por eles, pois o que foi sacrificado permanece na esfera do sagrado, não estando acessível ao livre uso dos homens. A profanação: a desativação dos dispositivos, seu novo uso e a criação de contradispositivos, como ruptura de tal forma de captura, seriam assim atividades proeminentes em uma educação consciente do maquinismo de captura implícita em sua própria dimensão constitutiva.

Está claro que serão as considerações estratégicas aquelas que decidirão, a cada momento, sobre qual pólo fazer a alavanca para desativar as relações de poder, de que modo fazer jogar a dessubjetivação contra a subjetivação e vice-versa. Letal é, por outro lado, toda política das identidades, ainda

que se trate da identidade do contestatário e a do dissidente (AGAMBEN, 2006, p. 135).

Uma última consideração expõe a peripécia dos processos separativos no capitalismo e no poder político contemporâneo, revelando o elevado grau de dificuldade e de complexidade da proposta aqui apresentada:

O que define os dispositivos com os quais temos que lidar na fase atual do capitalismo é que estes não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação. Um momento dessubjetivante estava certamente implícito em todo processo de subjetivação, [...] mas o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral. Na não-verdade do sujeito não há mais de modo algum a sua verdade (AGAMBEN, 2009, p. 47).

Tal constatação recrudescer o diagnóstico realizado, pois, em sua ânsia de tudo capturar, submeter e controlar, a máquina governamental lida com um inapreensível que foge da apreensão tanto quanto mais docilmente a ela se submete. A máquina, na busca da expansão de seu controle, não se vê ameaçada pelo inapreensível, ao mesmo tempo em que não consegue conduzir a história à redenção propalada pelo ideal político do governo: seu produto, mais do que a salvação, é a própria catástrofe.

A constituição de campo da educação sofre o assédio sistemático de diferentes discursos que postulam sua tarefa redentora e sua missão salvífica, discutindo e rediscutindo sua crise, sem dar-se conta da cesura primária entre ontologia e práxis, que nela se instala a partir da tradição política e governamental ocidental, infiltrando-se pela via da *oikonomia* teológica. Voltando-se, muitas vezes, para o passado, para a recomposição de seus sujeitos em deslocamento, permanece inconsciente de que são os processos de subjetivação e dessubjetivação realizados pelo maquinismo dos dispositivos a reconfigurar e deslocar as subjetividades no contemporâneo.

NOTAS CONCLUSIVAS

Uma das conclusões a que se chega da discussão apresentada até aqui é que a educação é também um dispositivo. Muito se fala sobre a tarefa e a dimensão emancipadora da educação, mas somente uma concepção e uma prática educativa que tenham conseguido despertar de seu sonho ingênuo de estar fora do mundo podem assumir criticamente as intencionalidades que a guiam. Isso implica que os educadores (tanto os teóricos como os práticos) se deem conta de que, antes de tudo, a educação é um dispositivo, uma máquina que produz subjetividades e que também dessubjetiva, impondo-se aos indivíduos por meio dos sistemas de crenças e sentimentos. E que o próprio educador tem sua subjetividade tão implicada no ato de educar, quanto o educando. Assim, o educador não é mero meio, nem como facilitador de aprendizagem, nem como auxiliar na construção do conhecimento do educando, mas interfere diretamente na produção de uma subjetividade nascente e também reconfigurante.

Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado. Contudo, a profanação não permite que o uso antigo possa ser recuperado na íntegra, como se pudéssemos apagar impunemente o tempo durante o qual o objeto esteve retirado do seu uso comum. O que se pode fazer é apenas um novo uso (ASSMANN, 2007, p. 10).

Um processo formativo docente que leve em conta o acima exposto deve ser pautado, entre outras coisas, por uma forte inspiração filosófica que permita ao docente em formação compreender os fenômenos que caracterizam o contemporâneo em sua confluência; pelo abandono, o tanto quanto possível, das expectativas de neutralidade da atividade educativa, posto que esta é configurada e também se configura enquanto dispositivo de captura, o que exige a assunção de uma contraparte profanadora, com a inserção de contradispositivos; pela recuperação e reinserção em suas considerações de outras dimensões da experiência, tais como os elementos artísticos e religiosos, posto que a irrefreada confiança na epistemologia se revela insuficiente frente a um mundo sempre mais complexo que seus instrumentos e procedimentos de controle da experiência; e, por fim, que não perca de vista a marca mais característica e desafiadora que nossa época carrega consigo e que se deixa ver inequivocamente nestas palavras de Agamben:

No lugar do fim da história, assiste-se, com efeito, ao incessante girar em vão da máquina, que, numa espécie de desmedida paródia da oikonomia teológica, assumiu sobre si a herança de um governo providencial do mundo que, ao invés de salvá-lo, o conduz – fiel, nisso, à originária vocação escatológica da providência – à catástrofe (2009, p. 50).

Aqui, encontra-se presente mais uma vez a influência em Agamben da noção de escatologia que se insinua para dentro da história, de acordo com a tese frankfurtiana de Walter Benjamin, em que pesa encontrar sempre e novamente, não o paraíso, mas o apocalipse. Ao fim fica a pergunta, incômoda e provocadora, de que se o capitalismo continuar operando à solta e sem profanação, ou seja, se os dispositivos do capitalismo permanecerem atuando com o seu manto sacral, e os indivíduos e as nações persistirem em adorá-los indefinidamente, será que somente a catástrofe poderá acordar a humanidade dessa crença?

NOTA

Artigo referente ao desenvolvimento do projeto de pesquisa “Catástrofe, Trauma e Resistência: Experiência Estética na Formação de Professores”, aprovado na Chamada Pública MCTI/CNPq – No. 14/Universal 2013-2016, Faixa B.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, G.; COSTA, F. Entrevista com Giorgio Agamben. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, RJ, v. 18, n. 1, jan./jun. 2006.

AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha. Homo Sacer III. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010b.

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**: Homo Sacer II, I. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011a. (Coleção Estado de Sítio).

AGAMBEN, G. **O reino e a glória**: uma genealogia teológica da economia e do governo. Homo Sacer, II, 2. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011b.

AGAMBEN, G. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

AGAMBEN, G. **Benjamin e o capitalismo**. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/08/05/benjamin-e-o-capitalismo/>>. Acesso em: 09 out. 2013a.

AGAMBEN, G. Que é um dispositivo? In: **Sociológica**, año 26, n. 73, p. 249-264 mayo-ago. 2011c. Disponível em: <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2013b.

AGAMBEN, G. **“Deus não morreu. Ele tornou-se dinheiro”**: entrevista com Giorgio Agamben. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2012/08/31/deus-nao-morreu-ele-tornou-se-dinheiro-entrevista-com-giorgio-agamben/>>. Acesso em: 09 out. 2013c.

ASSMANN, S. Apresentação. In: AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, W. **O capitalismo como religião**. Tradução Nélcio Schneider, Renato Ribeiro Pompeu. São Paulo: Boitempo, 2013. [Recurso eletrônico].

BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BUENO, S. F. Educação e barbárie: da dialética do esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, Pedro G.; GELAMO, Rodrigo P. (Org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CARDEAL, R. **O aniversário de 40 anos do padrão dólar**. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,fim-do-padrao-ouro-para-o-dolar-completa-40-anos,80236,o.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

CASTRO, E. **Introdução a Giorgio Agamben**: uma arqueologia da potência. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

CAPÍTULO IX

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID E O “CONTEXTO DA PRÁTICA”

Fernanda Figueira Marquezan

Rosemar de Fátima Vestena

INTRODUÇÃO

Na atualidade, torna-se cada vez mais indispensável o debate acerca da análise das políticas educacionais, no contexto brasileiro. Dessa forma, destaca-se a relevância de discutir abordagens metodológicas para a pesquisa em políticas públicas em educação. Assim, o presente artigo objetiva analisar o processo de execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), no Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que o PIBID se apresenta, atualmente, como principal política de formação de professores.

A análise do referido processo de execução se deu a partir da *Abordagem dos Ciclos de Políticas*, proposto por Ball (1992, 2002), que tem sido empregada como referencial teórico-analítico para análise da trajetória de políticas ou programas educacionais. Neste estudo, em particular, analisa-se o *Contexto da Prática*, especificamente as práticas que emergem do processo de execução das políticas pelos sujeitos/profissionais envolvidos.

Nesta investigação, a abordagem metodológica é a de natureza qualitativa, tendo como base a análise documental, uma vez que, segundo Ludke e André (1986, p. 18), “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O enfoque qualitativo, ainda de acordo com as autoras, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado; explora um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas. Neste sentido, a opção pela

abordagem qualitativa justifica-se por entender-se que, ao investigar esse processo, seria possível acessar os saberes e fazeres produzidos pelos sujeitos envolvidos, aqui representados por professores supervisores, coordenação institucional, coordenadores dos subprojetos, estudantes das licenciaturas, alunos e professores da rede pública de educação básica.

A análise documental, por sua vez, de acordo com Ludke e André (1986), é um procedimento valioso de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. As autoras ressaltam que os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações deste, marcado por aspectos objetivos e subjetivos.

Assim, neste artigo, ao buscar analisar o processo de execução do PIBID/UNIFRA, sua inserção nos espaços escolares e acadêmicos, optou-se por documentos oficiais: 21 (vinte e um) Relatórios Parciais de Atividades¹, produzidos pelos Coordenadores de Área dos Subprojetos de 2014 a 2016 e enviados à Coordenação Institucional do PIBID/UNIFRA. Além disso, procura-se evidenciar, por meio da análise dos Relatórios, as contribuições, dificuldades e os desafios do PIBID em seus espaços de atuação.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), embora tenha tido sua primeira edição em 2007, foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, pelo Ministério da Educação (MEC). É um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica e visa “[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, mediante a integração entre educação superior e educação básica, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2010, Art. 3º).

Para atingir esses objetivos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos de licenciatura e visa antecipar o vínculo entre os futuros docentes e

¹ Segundo a Portaria Nº 096/2013, é dever do Coordenador de Subprojeto de Área apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena.

as escolas de educação básica, em uma ação interventiva no processo de formação inicial de professores. Com essa iniciativa, o PIBID procura articular, de forma compartilhada, a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação. Por meio da ação coletiva entre secretarias estaduais e municipais da educação e as universidades, o programa tem em vista a melhoria da educação e do ensino nas escolas públicas.

O Programa concede bolsas não só aos alunos de licenciaturas, mas também aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela coordenação dos projetos e aos educadores das escolas públicas de educação básica, parceiras no programa, responsáveis pela supervisão das atividades dos bolsistas nas escolas, atuando, assim, como co-formadores e protagonistas, nos processos formativos de iniciação à docência dos futuros docentes, em articulação com o formador da universidade.

O PIBID propõe-se a elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O PIBID viabiliza a aproximação do aluno de licenciatura ao seu curso de formação, envolvendo-o em ações, propostas e projetos que constituirão o embasamento para o exercício e aprendizado de sua profissão. Assim, motiva-o a seguir na carreira de professor e, como consequência, esse colabora para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na(s) escola(s) pública(s) onde atua.

Para tanto, o Programa visa, também, proporcionar aos licenciandos, mediante a sua inserção no cotidiano escolar das redes públicas de ensino, “[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010, Art. 3º). Almeja, além disso, contribuir, por meio da parceria entre escolas, professores da Educação Básica e acadêmicos em formação, com a diminuição da evasão escolar e com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os princípios pedagógicos, sobre os quais se constrói o PIBID, segundo o Relatório de Gestão -2009-2011- (CAPES, 2011)², estão ancorados nos estudos de Nóvoa (2009) e dizem respeito à formação de professores:

1. Referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos docentes das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e pesquisa que levam à resolução de situações e inovação na educação;
4. Realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Dessa forma, são claras as contribuições do PIBID: o incentivo à formação de professores para a educação básica; a valorização do magistério, motivando os estudantes que optam pela carreira docente; a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura e a inserção dos licenciandos, no cotidiano de escolas da rede pública, promovendo a integração entre a educação superior e a básica.

ABORDAGEM DO CICLO DAS POLÍTICAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

O debate em torno da análise das políticas públicas educacionais é de suma importância. No entanto, no contexto brasileiro, são poucos os estudos que se propõem a discutir abordagens teórico-metodológicas. Apesar disso, pode-se dizer que se trata de um campo em constante construção e expansão.

Apesar da carência de pesquisas e publicações sobre abordagens teórico-metodológicas da análise de políticas educacionais, Mainardes (2009) considera as que existem, de modo geral, como abordagens convencionais e *lineares*, uma vez que parecem ter sido mais fortemente incorporadas, nos estudos brasileiros, do que as *críticas e dialéticas*. Isso se deve ao fato de estas, que são referenciais analíticos e abordagens que consideram o caráter processual das políticas educacionais, segundo o autor, ainda serem raras.

A partir dos resultados de suas análises, Mainardes (2009) constatou a existência de dois grupos distintos, nas pesquisas e publicações brasileiras: a) estudos

² <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>.

de natureza teórica, que dizem respeito às questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas (papel do Estado, rede de influência, abordagens históricas das políticas educacionais) e *b*) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

O autor afirma que ambos os tipos de pesquisa são fundamentais para o avanço dos estudos e conhecimentos acerca das políticas educacionais. No entanto, numa perspectiva dialética,

[...] pode-se interrogar em que medida os estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas e ainda como e em que medida os estudos de políticas específicas têm incorporado às contribuições dos estudos de natureza teórica (MAINARDES, 2009, p. 7).

Assim, entende-se que é necessário que esses dois tipos de pesquisa estejam inter-relacionados entre si, sendo complementares, ou seja, que é preciso analisar os estudos sobre as políticas públicas em educação tanto no âmbito teórico/analítico quanto prático/empírico.

Ao contrário das pesquisas brasileiras sobre análise de políticas educacionais, que se caracterizam, em sua maioria, como abordagens convencionais e *lineares*, na literatura internacional, a publicação é bastante vasta, e uma série de abordagens críticas e dialéticas têm sido formuladas. Dentre elas, Mainardes (2009) destaca a *Abordagem Ciclo das Políticas*, elaborada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1992; BOWE; BALL, 1992).

Assim, para analisar o processo de execução do PIBID, no Centro Universitário Franciscano, apoia-se na leitura dos textos de Ball (2002), Mainardes (2006), Ball e Bowe (1992), e Mainardes e Marcondes (2009) acerca do *Ciclo de Políticas* de Stephen Ball. O *Ciclo de Políticas* vem sendo empregado em vários países, por diversos pesquisadores, como referencial teórico-analítico para análise da trajetória de políticas ou programas educacionais.

Em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), Ball esclarece que o ciclo das políticas é um *método*, que não diz respeito à explicação das políticas, mas sim, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O *Ciclo de Políticas*, ressalta Ball (p. 305), “não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, o que, segundo o sociólogo, rejeita

a concepção de que as políticas são implementadas, sugerindo um processo linear, pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo e contraverso. Isso esclarece, desde o princípio, que este referencial teórico-metodológico não é estático, mas sim, um *continuum*, dinâmico e flexível.

Nesse sentido, Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL, 1992) propõem um ciclo contínuo, constituído por cinco contextos: a) *Contexto da Influência*, b) da *Produção do Texto*, c) da *Prática*, d) dos *Resultados* (efeitos); e, e) *Contexto da Estratégia Política*. Os três primeiros são os principais e os abordados neste trabalho.

Esses contextos, apontam Ball e Bowe (1992), estão inter-relacionados, e a divisão se dá mais como unidade de análise; não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares, uma vez que cada um desses contextos apresenta arenas (lugares de discussão, disputas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas), envolve disputas e embates.

O *Contexto da Influência* é marcado pelo início das políticas públicas e pela construção dos discursos políticos, em que diferentes grupos de interesse disputam a influência na definição das finalidades sociais da educação, sendo esses compostos por partidos políticos, do governo e do processo legislativo, configurando-se na política oficial. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Nesse caso, surgem as arenas: 1) arenas públicas de ação - meios de comunicação social; 2) arenas públicas mais formais - comissões, grupos representativos; e 3) as redes políticas e sociais internacionais, por meio da circulação de ideias, empréstimo de políticas e soluções. Assim, os órgãos internacionais, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) influenciam o processo de formulação de políticas nacionais. Logo, as políticas internacionais são deslocadas a partir da recontextualização e reinterpretação em cada Estado-nação.

No estudo em questão, o *Contexto da Influência* refere-se: a) à expansão e à diversificação das Instituições de Educação Superior (IES), tanto no contexto global quanto no local; b) ao cumprimento, por parte das IES, da sua missão essencial, que é a educação como compromisso social e a pesquisa; c) às políticas públicas de va-

lorização do trabalho docente e qualidade da educação brasileira, e d) à formação docente como campo autônomo de investigação.

O *Contexto da Produção do Texto* refere-se às decisões e formulações do “poder central”, em que os textos são resultados de disputas e acordos entre políticos. São esses documentos, elaborados a partir do contexto da influência, que representam a política, a ideologia e os interesses dos discursos políticos, configurando-se como arena os seguintes textos legais oficiais: leis, decretos, portarias, pronunciamentos e vídeos oficiais, os quais servirão de base para execução e poderão ser indicativos ou prescritivos.

Os textos políticos são produzidos por grupos que atuam dentro de diferentes lugares da produção de texto e competem para controlar as representações da política. Assim, as políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações, fragilidades materiais e possibilidades. Isso ocorre porque não é possível isolar a política pública do jogo político, por isso os processos de formulação e tomada de decisão envolvem diversos grupos de interesse, bem como os atores que dão sustentação e legitimidade às políticas.

Dessa forma, a existência de textos, diretrizes, normativas não garante que a execução da política seja apenas a reprodução integral do que foi formulado. Não há implementação de política em seu sentido estrito, pois os locais de execução são plurais e, ao mesmo tempo, singulares, e os agentes, enquanto leitores criativos e críticos, podem ser convencidos a executar a política ou reinterpretá-la, de acordo com suas idiossincrasias e as relações de poder existentes.

A produção dos textos são: a) Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que regulamenta a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; b) Portaria nº 072, de 09/04/2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES; c) Decreto nº 7.219, de 24/06/2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; d) Portaria nº 096, de 18/07/2013, Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e, e) Edital nº 61/2013/CAPES – Projeto Institucional do Centro Universitário Franciscano.

No Contexto da Prática, por sua vez, são os discursos e as práticas institucionais que emergem do processo de execução das políticas, pelos profissionais que

podem representar mudanças e transformações na política original, uma vez que as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas estão sujeitas à reinterpretação e recontextualização. Desse modo, o foco da análise destas precisa incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto fazem para relacionar os textos legais à prática.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; de acordo com Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), é *uma alternância da modalidade textual*, onde as políticas são escritas, à *modalidade prática*, a ação – o fazer coisas. A complexidade se dá porque os grupos de profissionais que põem em prática as políticas têm que converter estas duas modalidades: a da palavra escrita e da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. Isso envolve, segundo Ball “[...] um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática”. Assim, o *Contexto da Prática* é muito além do que a “[...] soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

O *Contexto da Prática*, neste estudo, são os Projetos Institucionais e os Subprojetos elaborados pelas IES e aprovados pela CAPES, bem como os Relatórios Anuais de Atividades enviados à CAPES. As arenas se constituem nas IES, nos Sistemas Municipais e Estaduais de Educação, e nas escolas públicas de educação básica. Por sua vez, os grupos de interesse são: os estudantes de graduação, professores universitários e professores da rede pública que têm papel ativo na execução do PIBID. Ou seja, é a própria prática que ocorre tanto nas universidades quanto nas escolas públicas de educação básica.

Assim, a política chega à universidade e à escola e é recontextualizada por quem está inserida nela, sendo que ambas têm a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Nesse sentido, o PIBID, enquanto política pública de formação e de valorização docente, será interpretado e recontextualizado de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são os mais diversos.

CICLO DAS POLÍTICAS: O CONTEXTO DA PRÁTICA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO

A seguir, apresenta-se o Projeto Institucional do Centro Universitário Franciscano, aprovado pelo Edital nº 61/2013/CAPES – PIBID, com vigência de março de 2014 a dezembro de 2017.

O Centro Universitário Franciscano, localizado na cidade de Santa Maria/RS e criado em 1969, é mantido pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte (Scalifra-ZN), entidade de direito privado; é sem fins lucrativos; beneficente; filantrópica, de caráter educacional, cultural e científico.

O projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), intitulado “*Programa de integração das licenciaturas para formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica*”, está ancorado no Projeto Pedagógico Institucional (PDI, 2015-2021). O documento define, em suas bases filosóficas, políticas e pedagógicas, uma proposta de orientação voltada à reflexão crítica e à ação comprometida com a comunidade, tendo como pressupostos a construção e o aperfeiçoamento da formação humana, a valorização da profissão docente, a articulação de diferentes áreas do conhecimento, a formação cultural, a responsabilidade social e política quanto ao exercício da docência.

Essas bases institucionais da IES estão intimamente correlacionadas aos objetivos do PIBID, pois este tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes, em nível superior, e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2013).

Dessa forma, o Projeto Institucional PIBID do Centro Universitário Franciscano objetiva o fortalecimento da inter-relação e interlocução entre educação superior e básica, no sentido de qualificar a formação inicial e permanente de professores, para a atuação pedagógica interdisciplinar, bem como [res]significar e otimizar a gestão universitária e escolar. Neste sentido, para o objetivo proposto neste estudo, empreende-se as ações e estratégias elencadas a seguir, considerando três dimensões, quais sejam: a) qualidade da formação inicial e permanente de professores; b) inter-relação e interlocução entre educação superior e básica e c) [res]significação e otimização da gestão universitária e escolar.

O Projeto Institucional PIBID conta, atualmente³, com 07 (sete) subprojetos, nas áreas de: Pedagogia, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Letras-Português, Letras-Ingês; 06 (seis) coordenadores de área dos subprojetos, 01 (um) coordenador institucional, 01 (um) coordenador de área de Gestão de Processos Educacionais, 17 (dezesete) professores supervisores e 94 (noventa e quatro) bolsistas de Iniciação à Docência, atuando em 11 (onze) escolas conveniadas da rede estadual e municipal de Santa Maria/RS.

O PIBID do Centro Universitário Franciscano tem como premissa que as formações inicial e continuada de professores não se concretizam de maneira unilateral e focada somente em pressupostos teóricos; que são prioridades, nas políticas da educação brasileira, e, para tanto, reconhece que a qualidade dessas formações se traduz em estratégias de profissionalização do professor e, conseqüentemente, melhoria da educação básica. Essas perpassam pelo trabalho coletivo, pelas parcerias entre IES e escola básica, professores e alunos, bem como se exprimem em conhecimento compartilhado, justamente pelo potencial de agregar e [re]construir saberes e fazeres da docência.

Para dar conta do objetivo proposto pelo Projeto Institucional, definiram-se ações específicas, tanto na IES quanto nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentre elas:

1. Reuniões periódicas da comissão PIBID, para acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas;
2. Elaboração, pelo coordenador de cada subprojeto, de relatórios das atividades desenvolvidas;
3. Conhecimento da realidade escolar, para identificar e analisar as condições de ensino das escolas selecionadas pelo PIBID do Centro Universitário Franciscano;
4. Construção colaborativa de plano(s) de trabalho(s) por licenciatura envolvida, considerando as especificidades de cada contexto escolar de abrangência do projeto institucional;
5. Realização de estudos teóricos contemporâneos acerca de questões educacionais, inter-relacionando com os diagnósticos das realidades escolares, para a proposição e criação de sugestões condizentes com as demandas dos contextos escolares.

³ Dados atualizados – Relatórios dos Subprojetos, 2016.

6. Oferta de oficinas disponibilizadas gratuitamente, em todos os semestres letivos, para os alunos dos diferentes cursos de graduação com os seguintes temas: elaboração de projetos de pesquisa; elaboração de resumo para trabalho acadêmico; oficinas pedagógicas de leitura, de interpretação, de escrita, em linguagens diversas, e de fala, em língua materna, organizadas com ações e reflexões que envolviam temáticas interdisciplinares;
7. Organização e realização do Seminário Interdisciplinar do PIBID/UNIFRA. Fomento à participação e publicação científica em eventos;
8. Produção e publicação de artigos científicos na área de formação e atuação de professores;
9. Produção de materiais e/ou produtos didático-pedagógicos, que utilizem diferentes tecnologias digitais e recursos de consumo, para utilização nos processos educativos, nas escolas parceiras;
10. Inserção dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), no espaço escolar, para a promoção da práxis pedagógica diferenciada e interdisciplinar, que oportunize a aprendizagem significativa, com base nos planejamentos e projetos organizados, ao longo dos encontros semanais, nos grupos de trabalho, bem como a participação em atividades extraclasses.

O PIBID DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO: PROCESSO, CONTRIBUIÇÕES E FRAGILIDADES

Para analisar o processo de execução do PIBID, no Centro Universitário Franciscano, a partir da *abordagem dos ciclos de políticas* de Ball (1992, 2002), em especial, o contexto da prática, utilizaram-se documentos oficiais – os Relatórios Parciais de Atividades, produzidos pelos coordenadores de área dos subprojetos de 2014 a 2016, enviados à Coordenação Institucional do PIBID da instituição, que, por sua vez, compilou as informações contidas nesses relatórios e produziu o Relatório Anual de Atividades da IES⁴.

Foram analisados os Relatórios Parciais de Atividades produzidos pelos coordenadores dos subprojetos, das seguintes áreas: Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Filosofia, Letras-Português, Letras-Português/Inglês, totalizando 21 relatórios.

⁴ De acordo com a Portaria Nº 096/2013, é incumbência do Coordenador Institucional do PIBID elaborar e encaminhar à Capes relatórios das atividades desenvolvidas no Projeto.

Nos relatórios, são descritas as seguintes informações: a) dados da instituição e dados da equipe; b) dados do subprojeto; c) atividades desenvolvidas e resultados alcançados; d) descrição da produção educacional gerada; e) descrição de impactos das ações/atividades do projeto na formação de professores, nas licenciaturas envolvidas, na educação básica, pós-graduação e escolas participantes; f) contribuições para as licenciaturas da IES; g) dificuldades encontradas, justificativas de atividades previstas e não realizadas; h) considerações finais e perspectivas.

Neste estudo, analisaram-se os dados dos Relatórios Parciais de Atividades com recortes referentes às informações: a) *impactos das ações/atividades do projeto*; b) *contribuições para as licenciaturas da IES* e c) *dificuldades encontradas no Projeto*.

a) Impactos das ações/atividades do projeto: ao analisar esses relatórios, é possível identificar que os impactos das ações/atividades dizem respeito à *formação docente, relação teoria-prática, a metodologias e práticas pedagógicas inovadoras e à formação continuada de professores*.

No que se refere à *formação docente*, os dados apontam que a participação dos bolsistas ID, nas atividades promovidas pelos subprojetos, tanto nas escolas de educação básica quanto na IES, contribuiu para a melhor identificação desses estudantes com a carreira docente, aumentando a autoestima dos futuros professores, com respeito a sua escolha, a consciência acerca do trabalho docente e interesse pela Educação Básica (RELATÓRIO HISTÓRIA, 2015; RELATÓRIO FILOSOFIA, 2016).

Assim, segundo dados dos relatórios, na medida que os bolsistas ID estavam envolvidos com as ações/atividades, verificaram-se mudanças nos seus comportamentos, evidenciando-se mais maturidade ao lidar com suas vidas acadêmicas e, com isso, mais motivação, entusiasmo, dedicação e, acima de tudo, responsabilidade e engajamento com as atividades propostas no curso, o que repercutiu no aumento de seus rendimentos nas disciplinas cursadas. Essas novas posturas dos bolsistas, de acordo com os dados, atribuem-se, sem dúvida, à existência do PIBID e aos seus espaços de discussão promovidos (RELATÓRIO MATEMÁTICA, 2015; RELATÓRIO LETRAS/INGLÊS, 2014).

Neste sentido, os espaços formativos oportunizados pelo Programa, conforme dados dos relatórios, impactaram na *relação teoria-prática*, uma vez que a inserção dos alunos bolsistas ID, em atividades de monitoria⁵, nas escolas

⁵ As atividades de monitoria ocorrem no espaço da sala de aula, no trabalho colaborativo entre o Bolsista ID e os professores regentes e/ou professores supervisores, na forma de regências compartilhadas.

de educação básica conveniadas com o PIBID, desenvolvendo, assim, práticas de iniciação à docência, provocaram reflexões acerca da formação docente, em ambiência de reflexividade, tanto saberes teóricos, quanto práticos, num movimento ação-reflexão-ação do ser e do tornar-se professor (RELATÓRIO GEOGRAFIA, 2015; RELATÓRIO PEDAGOGIA, 2014, 2016).

A produção científica de artigos e resumos, de acordo com os dados dos relatórios, foi apontada como momento de promover a relação teoria/prática. Foi possível identificar números significativos, nos últimos três anos⁶, de participação dos bolsistas em eventos acadêmicos, regionais e nacionais, relacionados à área da educação, por meio de apresentações de trabalho na forma oral e de pôsteres. Desse modo, foi percebida a inter-relação que os Bolsistas ID conseguiram estabelecer entre o que acontece no PIBID, os conteúdos estudados nas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de licenciaturas e como isso se traduziu em construção do conhecimento, na forma de trabalhos científicos.

Nessa direção, de entender o PIBID como espaço de formação e atuação docente, que suscita a inter-relação teoria-prática, os relatórios indicam o impacto das ações/atividades dos subprojetos, no *desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras*, contribuindo para a qualidade das atividades didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas. Assim, os Bolsistas ID foram incentivados a elaborar, executar e avaliar projetos interdisciplinares, com a produção e utilização de recursos audiovisuais e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas didáticas que contribuem para a mediação entre os conhecimentos acadêmicos e escolares. A partir disso, tornaram as aulas mais significativas, conseqüentemente, garantindo maior envolvimento entre os acadêmicos, estudantes, professores e gestores das escolas (RELATÓRIO FILOSOFIA, 2015; LETRAS/PORTUGUÊS, 2015; MATEMÁTICA, 2014).

Os relatórios demonstram que as ações/atividades dos subprojetos impactaram na *formação continuada* dos professores que participaram do PIBID-UNIFRA, especialmente dos supervisores⁷. Houve o destaque para o envolvimento dos docentes em eventos promovidos pelo próprio programa, como a Jornada Nacional de Educação (edição bianual) e o Seminário Interdisciplinar PIBID/UNIFRA (edição anual); também para a participação nos grupos colaborativos dos subprojetos, que

⁶ Total de 308 produções científicas (artigos e resumos).

⁷ Os supervisores, de acordo com Portaria Nº 096/2013, são professores das escolas públicas designados para supervisionar as atividades didático-pedagógicas dos bolsistas de iniciação à docência.

consistem em encontros semanais, realizados no Centro Universitário Franciscano, com a presença dos professores supervisores, dos Bolsistas ID e dos coordenadores dos subprojetos (RELATÓRIO PEDAGOGIA, 2015).

Esses encontros dos grupos colaborativos enfocavam: a) o planejamento, a execução e avaliação de práticas pedagógicas interdisciplinares, nas diferentes áreas dos subprojetos; b) a elaboração/organização/produção de materiais didáticos/estratégias de ensino, que potencializassem a aprendizagem dos estudantes; c) a produção de artigos e resumos científicos; d) avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas e na IES (RELATÓRIO MATEMÁTICA, 2015; PEDAGOGIA, 2014; HISTÓRIA, 2014). Desse modo, percebe-se que o PIBID do Centro Universitário Franciscano considera os professores como coformadores, uma vez que contribuem para a formação inicial dos licenciandos, e também como sujeitos em formação continuada. Isso exige uma relação corresponsável e de qualidade entre os cursos de licenciaturas da IES e os contextos de atuação do professor.

Portanto, pode-se afirmar que os professores que participaram e estavam engajados no trabalho do PIBID desenvolvido nas escolas foram levados a [re]pensarem e [res]significarem seus saberes e fazeres, na busca de qualificar a prática docente, o que poderá proporcionar a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, em especial, das práticas dos professores e as ações acadêmicas voltadas à formação inicial dos professores.

b) Contribuições para as licenciaturas da IES: os dados dos relatórios dos subprojetos evidenciam que as contribuições dizem respeito ao aprimoramento dos cursos de licenciaturas do Centro Universitário Franciscano, repercutindo na melhoria da formação docente e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, tanto na educação básica quanto na superior (RELATÓRIO GEOGRAFIA, 2014; MATEMÁTICA, 2015; HISTÓRIA, 2015).

O PIBID integra a Câmara das Licenciaturas⁸ da IES. Os grupos de pesquisa, dos cursos de licenciaturas contam com a participação dos bolsistas ID, coordenadores dos subprojetos, que, por meio da investigação, da produção de conhecimento, gerados nestes espaços, impulsionaram interação das licenciaturas na dinamização de ações formativas discentes e docentes (RELATÓRIO PEDAGOGIA, 2015; LETRAS/PORTUGUÊS, 2014; 2015).

⁸ Órgão colegiado que conta com coordenador institucional PIBID, coordenadores dos sete cursos de Licenciatura da IES e gestores da Pró-reitoria de Graduação, e que, por meio de uma gestão institucional compartilhada, busca uma formação docente que contemple ações interdisciplinares e integradoras.

No ano de 2015, os cursos de licenciaturas da IES, com a presença dos coordenadores dos subprojetos e da coordenação institucional do PIBID, promoveram o estudo e a análise da Resolução CNE/CP n.º 02, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), para a formação inicial em nível superior para a formação continuada. Após isso, no ano de 2016, os professores dos cursos de licenciaturas, juntamente com a Pró-reitoria de Graduação, iniciaram a proposta do novo curso das licenciaturas, apoiada na Resolução, com previsão de início das atividades acadêmicas para o ano de 2018. Assim, as experiências vivenciadas durante o processo de execução do PIBID da IES, ao longo de seis anos⁹, foram consideradas, pelos docentes e gestão institucional, como extremamente importantes para [re]pensar e, conseqüentemente, pôr em prática essa ideia, com novos olhares para as relações estabelecidas entre universidade-escola, teoria-prática, formação-atuação.

c) Dificuldade encontradas no projeto: a constante substituição (exclusão/inclusão) dos bolsistas ID, de acordo com informações dos relatórios dos subprojetos, foi apontada como uma das principais *dificuldades encontradas no projeto*. Substituições devido à conclusão do curso de graduação; ao não cumprimento das atribuições dos bolsistas, declaradas na Portaria n. 96 (BRASIL, 2013); à impossibilidade de conciliar as atividades de bolsistas e as acadêmicas, uma vez que a maioria, além da participação no PIBID e nas aulas, no turno da noite, realizava estágios extracurriculares, como forma de manter os custos com a formação, apesar de alguns possuírem a bolsa de filantropia oferecida pela Instituição.

Segundo dados dos relatórios, essas substituições causavam certa dificuldade no planejamento e desenvolvimento das ações/atividades, pois os novos bolsistas necessitavam se familiarizar com o Projeto do PIBID e o respectivo subprojeto, com as ações e rotinas já estabelecidas no grupo de trabalho. Isto demandou o investimento em estudos relativos ao conhecimento das novas realidades, dos novos contextos em que os bolsistas iniciantes estavam sendo inseridos. Todavia as dificuldades foram superadas gradativamente (RELATÓRIO PEDAGOGIA, 2015; FILOSOFIA, 2016).

A segunda dificuldade apontada nos relatórios foram as greves e as paralizações do magistério estadual, entre os anos de 2015 e 2016, e as ocupações, nas escolas estaduais que integram o PIBID, em 2016. Essas situações, conforme os

⁹ Edital 018/2010 (2010-2013) e Edital 61/2013 (2014-2017).

relatórios, trouxeram dificuldades operacionais para a manutenção das atividades dos bolsistas ID e dos professores supervisores atuantes nessas instituições de ensino. Em alguns momentos, houve a necessidade de substituir as reuniões de trabalho, na escola, por reuniões de preparação e planejamento exclusivamente na IES, o que atrasou a execução de algumas ações/atividades dos subprojetos (RELATÓRIO FILOSOFIA, 2016; HISTÓRIA, 2016).

A baixa produção científica – artigos e/ou resumos – dos professores supervisores é apontada, nos relatórios, também como dificuldade encontrada no Projeto. Foi possível identificar, nas informações, que, apesar de haver constantes incentivos e estímulos, por parte dos Bolsistas ID e das coordenações dos Subprojetos, há poucas publicações, pelo entendimento dos professores regentes e dos professores supervisores, embora eles sejam sujeitos desse processo e produzem conhecimento, ao longo da sua atuação docente. Os dados dos relatórios destacam a inexpressiva produção dos professores que participam do PIBID na posição de autores, restando-lhes, na maioria das vezes, figurar-se apenas como coautores (RELATÓRIO PEDAGOGIA, 2014; LETRAS/PORTUGUÊS, 2014).

DE VOLTA AO CICLO DAS POLÍTICAS: DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

Após a apresentação dos Relatórios Parciais de Atividades, produzidos pelos Coordenadores de Área dos subprojetos de 2014 a 2016, para análise do processo de execução do PIBID, no Centro Universitário Franciscano, por meio da *Abordagem dos Ciclos de Políticas*, referente ao contexto da prática, percebe-se o impacto do Programa tanto na IES quanto nas escolas de educação básica que eram integrantes do PIBID nesse período.

É importante destacar que, apesar de o recorte temporal ter sido os anos de 2014 a 2016, pode-se falar em impacto, tendo em vista que o Centro Universitário Franciscano participa do Programa desde 2010. Assim, passaram-se mais de seis anos da primeira participação, que se deu por meio do Edital CAPES nº 018/2010.

Ao vislumbrar os dados apresentados, constatou-se que o PIBID/UNIFRA buscou, ao longo do processo de execução, nos últimos três anos (2014-2016), incentivar e fomentar a investigação, bem como a produção do conhecimento dos sujeitos envolvidos: bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores dos subprojetos, nas mais diversas formas: a) produção de artigos e resumos científi-

cos; b) momentos de formação continuada de professores; c) integração entre os cursos de licenciaturas e a IES; d) gestão institucional; e) proposição de práticas e metodologias inovadoras para o ensino das diferentes áreas dos subprojetos. Isso permite inferir que a Instituição assume um dos papéis fundamentais da Educação Superior (ES) – a função reflexiva e crítica, num momento em que as universidades são convocadas a [re]pensar acerca do papel da ES.

O objetivo educador central das IES, de acordo com Bawden (2009), é promover o desenvolvimento epistêmico, ou seja, o aprendizado progressivo, reflexivo, crítico e transformador que conduz a uma melhor compreensão do mundo globalizado e das habilidades necessárias para um número cada vez maior de empregos e profissões.

Os discursos e as práticas institucionais emergem do processo de interpretação do *Contexto da Prática*, em que, segundo Ball (2002), a política pública é recriada e recontextualizada, sendo no nível da prática que os textos das políticas são passíveis de uma pluralidade de leituras em razão da diversidade de leitores. O que significa dizer, para esse autor, que as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas sim, um processo que produz consequências que poderão representar mudanças e transformações na política original.

Dessa forma, os dados apresentados por meio dos Relatórios Parciais de Atividades demonstram que o processo de execução do PIBID do Centro Universitário Franciscano foi marcado por potencialidades e, ao mesmo tempo, por fragilidades, uma vez que política pública é reinterpretada e [res]significada pelos diferentes sujeitos envolvidos, em diferentes contextos vividos.

As fragilidades apontadas durante o processo de execução indicam alguns desafios, sendo um primeiro, o incentivo à pesquisa e à produção científica, dos professores supervisores e dos bolsistas ID, seja por meio de participação nos grupos colaborativos dos subprojetos, seja por meio dos grupos de pesquisa vinculados aos cursos de licenciaturas e/ou de pós-graduação *stricto sensu*. O segundo desafio é o incentivo para publicizar os conhecimentos produzidos, através da participação em eventos na área da educação e do ensino, em âmbito nacional e internacional.

O terceiro desafio posto é a apropriação, por parte dos professores e gestores das escolas, dos bolsistas ID e das coordenações dos subprojetos, das novas políticas públicas para o ensino médio, que alteram a legislação: LDB, Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, ainda, a nova Base Nacional Curricular Comum.

Nesse sentido, a publicação da nova legislação demandará na reformulação dos projetos político-pedagógicos das escolas, tendo em vista que, conseqüentemente, novos marcos regulatórios trarão mudanças nas propostas curriculares das escolas públicas de educação básica. Desse modo, os subprojetos que atuam nas escolas públicas de ensino médio estarão envolvidos com a apropriação e o conhecimento das novas políticas, o que exigirá a reconfiguração do projeto institucional do PIBID, bem como dos subprojetos.

A proposição de novos cursos de licenciatura da IES alinhada à das novas políticas de formações de professores (inicial e continuada), considera-se o quarto desafio, a partir da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para a continuada, com a realidade local dos cursos – demandará repensar as concepções acerca dessas formações, dos conhecimentos específicos, profissionais e pedagógicos para a docência.

E, por fim, o último desafio: a defesa pela permanência do programa PIBID como política nacional que qualifica, aproxima e estimula a inter-relação teoria e prática na/da docência. Sua importância, entre outras, está na ajuda na construção da identidade do professor universitário, desde a inserção dos acadêmicos, nos primeiros semestres dos cursos de graduação, viabilizando reflexão, intervenção e vivência de experiências concretas, nos tempos e espaços escolares, ora transpondo, ora mediando e ora construindo novos saberes e fazeres.

Diante dos desafios apontados, compreende-se que, para o seu enfrentamento e sua superação, será necessário o fortalecimento da ação compartilhada entre a IES e as escolas. No caso do Centro Universitário Franciscano, essa mudança será no âmbito da gestão institucional (Pró-reitoria de Graduação, Coordenação Institucional, coordenações dos subprojetos, coordenações dos cursos de licenciaturas), dos projetos pedagógicos dos cursos e do corpo docente. E nas escolas, no âmbito da gestão escolar, dos projetos político-pedagógicos e dos professores.

Desse modo, constata-se o quão complexa é a análise do processo de execução de políticas educacionais, no contexto empírico, compreendida como um processo multifacetado, contínuo, histórico e social, bem como inter-relacionada com o contexto dos discursos da política social (influência) e dos textos legais (produção de texto).

Portanto, concorda-se com Ball (2002) que o foco da análise de políticas precisa se dar a partir do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais atuantes no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

A título de conclusão, destaca-se que este estudo é apenas um recorte da análise do processo de execução do PIBID do Centro Universitário Franciscano, no que diz respeito ao *contexto da prática*, e será imprescindível uma avaliação mais aprofundada e detalhada não só desse *contexto*, mas também dos demais: da *influência e da produção de texto*, uma vez que esses estão inter-relacionados. Essa inter-relação se dá porque quando se emprega o *Ciclo das Políticas*, como uma possibilidade para analisar e interpretar políticas educacionais, não há uma dimensão temporal ou sequencial e não são apenas etapas lineares, cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates (BALL; BOWE, 1992).

Ao mesmo tempo, após o breve estudo, verifica-se que a *Abordagem do Ciclo de Políticas*, enquanto *método*, contribuiu para a análise crítica-reflexiva da trajetória de política – da sua criação até sua efetividade na prática –, desde a formulação, produção de textos, execução, até os resultados; enfatizando a análise das várias facetas e dimensões dos processos macro e micropolíticos, e a ação dos profissionais que lidam com as políticas, ou seja, o ciclo de políticas situa o foco de sua análise, desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a executam.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAWDEN, R. O Objetivo Educador da Educação Superior para o Desenvolvimento Humano e Social no Contexto da Globalização. In: **Educação Superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-52.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010, p. 4-5.

BRASIL. **Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2015-2021. Santa Maria: Unifra, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Brasília, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 308-318, jan./abr. 2009.

textos fonte

RELATÓRIO de Atividades Parciais Subprojeto PIBID/UNIFRA – 2014, cursos: Letras/Inglês; Pedagogia; Matemática; Geografia; História.

RELATÓRIO de Atividades Parciais Subprojeto PIBID/UNIFRA – 2015, cursos: História; Matemática; Geografia; Filosofia; Letras/Português.

RELATÓRIO de Atividades Parciais Subprojeto PIBID/UNIFRA – 2016, cursos: Filosofia; História; Pedagogia.

CAPÍTULO X**MULTIMODALIDADE:
A IMPORTÂNCIA DO TEXTO VISUAL
NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Natália Lampert Batista
Elsbeth Léia Spode Becker
Roberto Cassol

INTRODUÇÃO

No livro “A condição Pós-moderna”, David Harvey (1992) defende a tese de que, a partir de 1972, mudanças abissais ocorreram, transformando as maneiras de experimentar o tempo e o espaço. Assim, ocorre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e se inicia um novo ciclo de compressão espaço-tempo. Disso decorreu um processo que produziu profundas mudanças estruturais e funcionais e introduziu significativa transformação na sociedade que afetaram a escola e a forma de entendimento/leitura do mundo empreendida pelos alunos do século XXI.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Hall (2006, p. 13), afirma que “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Nesse contexto, o pós-modernismo se caracteriza na evidência do “líquido” e do “fluído”, ou seja, na definição de Bauman (2000), a “sociedade líquida” que se efetua na aceitação do efêmero, do caótico, do pluralismo, da fragmentação e do temporário. Uma sociedade esquizofrênica e impactada na perda (planejada) da profundidade. Harvey (1992, p. 12) aponta a modernidade como implicando não apenas “um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente”,

mas como “caracterizada por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas em seu próprio interior”.

Surge uma nova sociedade marcada pela contribuição das novas tecnologias, das mídias (TV e cinema) e do capital na percepção e na intervenção no espaço e no tempo (HARVEY, 1992). Nessa sociedade, “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das transformações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter (GIDDENS, 1990, p. 37-38).

Giddens (1990, p. 6) reforça a ideia de uma dinâmica planetária, incessante e rápida, ao afirmar que “à medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra”. Essa nova dinâmica planetária reflete diretamente nas produções dos estudantes e, conseqüentemente, no Ensino de Geografia e de Cartografia.

Nessa mesma linha de raciocínio, o professor Paulo Cesar da Costa Gomes, em seu o Livro “O lugar do Olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade”, defende a tese de que é cada vez mais evidente a necessidade de compreender as imagens, abundantes e diversas, no contexto da Geografia. Busca, também, ressaltar como as imagens dão visibilidade a determinados aspectos da realidade, formando informações reais, mas não necessariamente verdadeiras (GOMES, 2013), ou seja, destacando o papel da espacialidade/espaço na constituição da visibilidade nas imagens.

Atualmente é quase trivial dizer que vivemos em uma era das imagens. Elas estão presentes abundantemente em todos os campos da via social, grandes parcelas da comunicação e da informação são veiculadas por elas. [...] Sensações, momentos, experiências, lugares, pessoas, parece que qualquer coisa para existir deve necessariamente ser fixada no suporte imagético [...] (GOMES, 2013, p. 5).

Esse processo transformador da realidade refletiu diretamente no ambiente escolar, possibilitando interpretar e compreender a realidade de forma mais abrangente e complexa por meio de múltiplos suportes imagéticos. O mapa¹ é, dessa

¹ Definido como um texto visual na Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006).

maneira, um texto visual multimodal, visto que “[...] não existem textos monomodais ou monosemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação” (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 530).

Partindo dessas premissas, o presente artigo tem como objetivos analisar mapas mentais elaborados por alunos matriculados, em 2016, na disciplina de Geografia e Ensino I (GCC182), do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a partir de categorias de análise propostas por Kress e Van Leeuwen (2006) e compreender a importância da abordagem multimodal do texto visual “mapa” no Ensino de Geografia para os sujeitos (alunos) da pós-modernidade.

A proposta metodológica perpassou pela a classificação e a discussão de três textos visuais (mapas mentais) elaborados por alunos matriculados na referida disciplina com base nas categorias da Gramática Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006). Destaca-se que neste ensaio permaneceu a um nível ideacional (classificação em imagens narrativas ou conceituais), ou seja, respondendo “o que há na imagem?” e destacando sua relação com o Ensino de Geografia e de Cartografia. Porém, não se chegou ao nível ideológico que explicita o porquê de cada elemento representado e as relações entres os participantes nem mesmo ao nível composicional que analisa a disposição dos elementos nas imagens.

A GRAMÁTICA VISUAL E OS MAPAS MENTAIS

Os textos visuais existem a muitas décadas, porém não são devidamente explorados no Ensino. Há uma forte tendência de supervalorizar o texto verbal e menosprezar o texto visual ou analisa-lo superficialmente. Todavia, em áreas como a Geografia, o texto visual desempenha um papel chave na compreensão dos conceitos e no entendimento das categorias de análise desta ciência.

Essa constatação é feita por Kress e Van Leeuwen (2006), quando destacam que

In the early years of schooling, children are constantly encouraged to produce images, and to illustrate their written work. Teachers comment on these illustrations as much as they do on the written part of the text, though perhaps not quite in the same vein: unlike

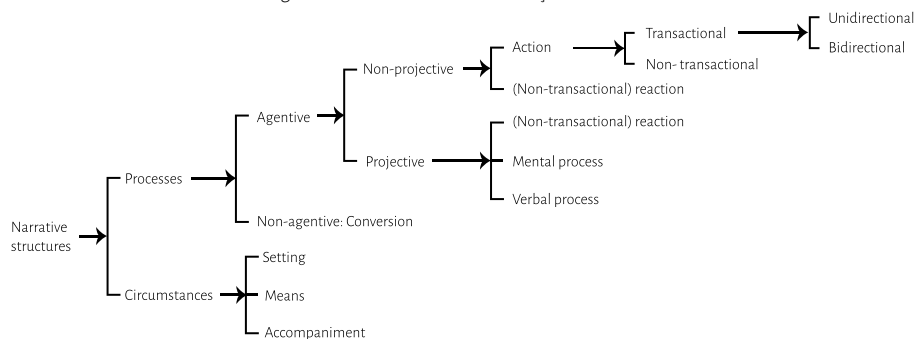
writing, illustrations are not 'corrected' nor subjected to detailed criticism ('this needs more work', 'not clear', 'spelling!', 'poor expression', and so on). They are seen as self-expression, rather than as communication—as something which the children can do already, spontaneously, rather than as something they have to be taught. By the time children are beyond their first two years of secondary schooling, illustrations have largely disappeared from their own work. From here on, in a somewhat contradictory development, writing increases in importance and frequency and images become specialized. This is made more problematic by the facts of the present period, in which writing and image are in an increasingly unstable relation [...] In as much as images continued, they had become representations with a technical function, maps, diagrams or photographs illustrating a particular landform or estuary or settlement type in a geography textbook, for instance. Thus children's own production of images was channeled in the direction of specialization — away from 'expression' and towards technicality (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 16).²

Nesse sentido, ao produzir e compreender textos visuais, o aluno exercita sua capacidade de pensar e de entender o mundo de forma mais ampla, com mais sentido e coerência com a sociedade pós-moderna. A Gramática Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006) e utilizada como base para o presente ensaio, discute justamente a importância da imagem enquanto linguagem, ou seja, enquanto texto visual. Portanto, não se configura como um conjunto de normas para a produção de textos visuais, mas sim como uma descrição dos padrões de uso dos textos visuais no Ocidente.

² Nos primeiros anos de escolaridade, as crianças são constantemente encorajadas a produzir desenhos e a ilustrar o seu trabalho escrito. Os professores comentam essas ilustrações tanto quanto fazem na parte escrita do texto, embora talvez não exatamente na mesma linha: ao contrário da escrita, as ilustrações não são "corrigidas" nem sujeitas a críticas detalhadas ("isso precisa de mais trabalho" "Não claro", "ortografia!", "Expressão pobre", e assim por diante). Os desenhos são vistos como autoexpressão, e não como comunicação - como algo que as crianças podem fazer já, espontaneamente, e não como algo que têm de ser ensinadas. Quando as crianças estão para além dos seus dois primeiros anos de escolaridade secundária, as ilustrações desapareceram em grande medida do seu próprio trabalho. Dali em diante, num desenvolvimento (relativamente) contraditório, a escrita aumenta em importância e frequência e os desenhos se tornam especializados. Isto se torna cada vez mais recorrente, uma vez que, no período atual, no qual a escrita e a imagem estão em uma relação cada vez mais próxima [...]. As imagens continuaram e tornaram-se representações técnicas, mapas, diagramas ou fotografias ilustrando e complementando um texto. Por exemplo, uma forma de relevo ou um estuário ou um tipo de assentamento num livro de texto de geografia. Assim, a produção dos desenhos das crianças foi canalizada no sentido da especialização e do tecnicismo e longe da "expressão" (tradução dos autores).

Os autores dividem os textos visuais a nível ideacional, interacional e composicional. Todavia, aqui se tratou apenas do primeiro que é subdividido em imagens narrativas e conceituais. Nas representações narrativas predominam características como: “a) presença de participantes (humanos ou não) envolvidos em um evento; b) presença de vetores indicando ação ou reação (setas propriamente ditas ou vetores formados pela linha do olhar, braços, orientação corporal ou ainda instrumentos sugerindo movimento e/ou direção); c) inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais o evento se desenvolve” (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 534). Sua caracterização mais específica depende da “história contada pela imagem”, como exemplifica a figura 1.

Figura 1: Estrutura da Comunicação Narrativa.



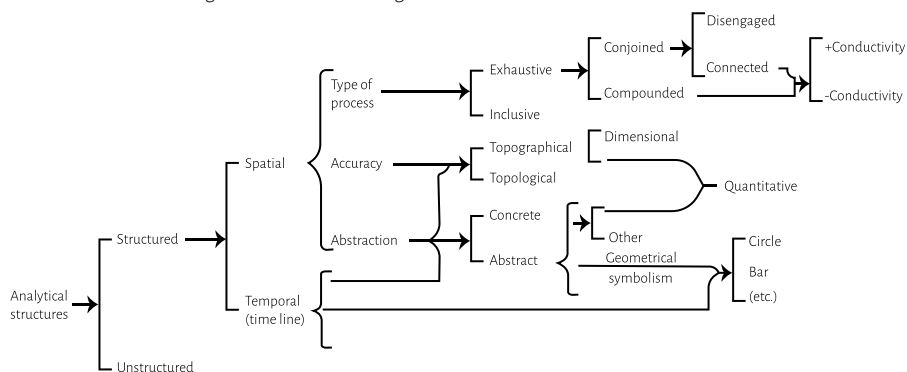
Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 74.

Já as representações conceituais,

Diferentemente das representações narrativas, nas quais os participantes são captados durante o curso de uma ação ou acontecimento [...] o foco são os atributos e as identidades dos participantes. Algumas características específicas nos permitem identificar representações conceituais, quais sejam: a) disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, agrupamentos por categoria; b) apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; c) ausência de vetores; d) ausência ou menor detalhamento do pano de fundo, o que direciona o foco para os participantes e seus atributos (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 534).

Dentre as imagens conceituais, a análise de estruturas analíticas é base para a compreensão de mapas. A seguir, nas figuras 2 e 3, apresenta-se o detalhamento dessa categoria proposta por Krees e Van Leeuwen (2006).

Figura 2: Análise de imagens conceituais de estrutura analítica.



Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 104.

Figura 3: Quadro resumo sobre as imagens conceituais de estrutura analítica de Kress e na Leeuwen (2006).

REALIZATIONS

Unstructured analytical process	An unordered ser of participants ('Possessive Attributes') is interpreted as the set of parts of a whole which itself is not represented.
Temporal analytical process	A set of participants ('Possessive Attributes') is orders linearly on a (horizontal or vertical) timeline and interpreted as the set of successive stages of a temporally unfolding process.
Exhaustive analytical process	A participant ('Carrier') is depicted as made up of a number of parts ('Possessive Attributes') and the structure is interpreted as showing all the parts from which the whole is made up.
Dimensional topographical accuracy	The Carrier and the Possessive Attributes of an analytical process are drawn to scale.
Quantitative topographical accuracy	The size of the Possessive Attributes is an analytical process accurately represents the number or some other quantitative attribute of the Possessive Attributes.
Topological accuracy	The Carrier and the Possessive Attributes of an analytical process are not drawn to scale, but the way they are interconnected is drawn accurately.
Abstraction	The participants in an analytical process may be concrete.

Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 104.

Dessa maneira, o mapa enquanto “instrumento de comunicação, de linguagem e de representação que faz parte da vida do ser humano desde que o mesmo, em suas comunidades e organizações mais remotas, identificou a importância de “desenhar” o espaço vivido” (RICHTER, 2011, p. 17) pode ser classificado como um texto visual conceitual de estrutura analítica que relaciona a parte mapeada com o todo (superfície terrestre).

Assim, os mapas são textos visuais conceituais, porque não apresentam vetores e expressam a relação parte-todo, porém essa relação pode ser estruturada ou desestruturada. Isto é, quando o mapa apresenta o participante e sua relação com o todo ele o vincula a uma estrutura maior, assim, tem-se uma imagem estruturada. Já quando essa representação é retirada de seu contexto histórico, temporal, geográfico e apresenta apenas um recorte espaço-temporal, tem-se a estrutura analítica desestruturada e esse é o caso dos mapas mentais das figuras 4, 6 e 8.

O mapa mental da figura 4 destaca elementos essenciais do Bairro São Pelegrino, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. A imagem é conceitual analítica desestruturada, porque não narra nenhum fato, apenas apresenta uma parte da superfície terrestre retirada do contexto maior. Ela apresenta o bairro como ele é ou como é lido pelo mapeador.

Contudo são apresentados elementos narrativos encaixados no contexto geral, a saber, as pessoas que, devido aos vetores formados por seus membros superiores e interiores (braços e pernas), trazem a noção de narração de algo que está acontecendo no momento e “foi congelado” na representação. O mesmo pode ser observado nos automóveis que ao estarem dispostos, apresentando angulação aos elementos estáticos (casas e demais construções), trazem a noção de mobilidade e de narrativa.

Figura 4: Imagem conceitual – mapa mental de uma aluna da disciplina de Geografia e Ensino I.



Fonte: produção de uma aluna da disciplina de Geografia e Ensino I (GCC 182)/UFSM, 2016.

Figura 5: Destaque aos elementos narrativos encaixados na imagem conceitual.



Fonte: produção de uma aluna da disciplina de Geografia e Ensino I (GCC 182)/UFSM, 2016. (adap tado).

O mapa mental da figura 6 destaca um distrito do interior do município de Toropi, Rio Grande do Sul, Brasil.

Figura 6: Imagem conceitual – mapa mental de uma aluna da disciplina de Geografia e Ensino I.



Fonte: produção de uma aluna da disciplina de Geografia e Ensino I (GCC 182)/UFSM, 2016.

A estrutura da imagem (Figura 6) é semelhante à apresentada na figura 4, porém é menos evidente a presença de vetores e, conseqüentemente, de participantes narrativos encaixados na imagem. Pode-se observar que os animais representados apresentam simetria entre seus membros (Figura 7), logo, a imagem remete a existência deles (ideia conceitual) e não ao seu deslocamento ou a algum acontecimento relacionado a eles.

Figura 7: Detalhamento de participantes da imagem.



Fonte: produção de uma aluna da disciplina de Geografia e Ensino I (GCC 182)/UFSM, 2016 (adaptado).

Já o mapa mental da figura 8 destaca elementos essenciais do Bairro São José, Santa Maria, Rio Grande do Sul. A imagem também é conceitual analítica desestruturada, porque não deixa clara a relação do todo com a parte. Porém, apresenta uma tentativa de estruturação quando destaca elementos do todo, ou seja, busca evidenciar relações do bairro com a área urbana.

Figura 8: Imagem conceitual – mapa mental de um aluno da disciplina de Geografia e Ensino I.



Fonte: produção de um aluno da disciplina de Geografia e Ensino I (GCC 182)/UFSM, 2016.

Identificar tais abordagens em uma imagem permite avaliá-la melhor e, conseqüentemente, compreender as intenções que o seu desenvolvedor tem em relação ao que está representando. Nos casos apresentados, fica claro que, como solicitava a atividade de construção dos mapas mentais, os estudantes têm por objetivo mostrar como é o seu espaço de vivência. Não se pretende contar como é a vida neste lugar (imagem narrativa) nem contar a história desse espaço geográfico.

Assim, discutir multimodalidade e as categorias de análise da Gramática do Design Visual, no contexto da Cartografia Escolar, por meio da construção de mapas mentais, pode contribuir significativamente com o ensino de Geografia e estimular os alunos a interpretarem com mais confiança as imagens produ-

zidas e lidas, bem como estimula a reflexão sobre o processo de representação do espaço geográfico.

Como destacam Nascimento, Bezerra e Herbele (2011, p. 547), “A familiarização com essa teoria [...] pode, em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade”. Dessa forma, refletir sobre as dimensões da imagem se torna essencial no atual contexto em que, cada vez mais, elas são utilizadas em sala de aula e nos meios de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos (mapas mentais) reproduzidos neste ensaio são caracterizados como conceituais analíticos porque apresentam o espaço como ele é a partir da relação parte-todo e demonstram que a Geografia, enquanto disciplina escolar e enquanto ciência, não pode se distanciar da discussão referente aos textos visuais e suas múltiplas faces que têm muito a contribuir com o entendimento do mundo.

Boa parte dos dados e das informações que vêm compor os conhecimentos individuais e coletivos é veiculada por meios visuais. Refletir sobre o uso de imagens no século XXI é essencial à construção do pensamento crítico e para o entendimento das mensagens presentes nos textos visuais. Além disso, as tecnologias de informação e de comunicação ganham cada vez mais adesão de novos usuários e, na maioria das vezes, o uso do equipamento é assimilado como uma “extensão do corpo”. As imagens ganham cada vez mais espaço nessa nova sociedade, globalizada e conectada, formada pela geração que, em pouco tempo de vida, presenciou os maiores avanços na tecnologia e na comunicação eletrônica.

Em um mundo virtual, sem fronteiras, vive com grande exposição à cultura popular e à diversidade e, talvez por isso, esse “novo homem” não respeita modelos tradicionais e tem dificuldade de concentração em uma só tarefa. A pós-modernidade e suas tecnologias viu nascer uma nova geração, fluída e inconstante, que se comunica pela eletrônica e prefere meios visuais e, nesse contexto, o desenho reforçou ainda mais o seu significado na arte da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **A modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2000.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

GOMES, P. C. C. **O olhar do lugar**: elementos para uma Geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. São Paulo: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 17. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading Imagens**: the grammar of visual desing. 2. ed. London: Taylor & Francis e-Library, 2006.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HERBELE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagem. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

ROJO, R (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CAPÍTULO XI

A INTERLOCUÇÃO ENTRE O JOVEM, A FILOSOFIA E O SEU ENSINO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Rita de Athayde Gonçalves

Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo. (Alejandro Cerletti)

INTRODUÇÃO

Aristóteles já considerava a Filosofia como um fim em si mesmo, não havendo necessidade de justificá-la. Porém, quando as pessoas têm o primeiro contato com a Filosofia, questionam: “o que é a Filosofia e para que serve?” Não é diferente com os jovens estudantes de ensino médio. Porém, defini-la não é uma tarefa fácil, na medida em que é um conhecimento que se faz puramente por abstração. Murcho (2008) a caracteriza como uma disciplina conceptual, que se faz apriori e que apresenta poucos resultados consensuais. Nesse aspecto, encontra-se uma das dificuldades em defini-la e entendê-la.

Depois de muito tempo afastada, proibida ou retirada dos currículos da escola média brasileira, em 2008¹ a Filosofia se torna obrigatória no ensino médio. Entretanto, a antiga tradição novamente se confirma, pois, com a promulgação da Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017,² que reformula o ensino médio brasileiro, a

¹ A Lei 11.684, insere a disciplina de Filosofia como obrigatória nas escolas brasileiras.

² Essa Lei operacionaliza a reforma do ensino médio brasileiro que: “Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.” (BRASIL, 2017).

Filosofia, mais uma vez, perde o status de disciplina obrigatória e é realocada na categoria das disciplinas que serão tratadas, a partir de então, como estudos e práticas: “Art. 30 - § 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 1).

Embora com a mudança de perspectiva a partir da reforma do ensino médio, recentemente promulgada, de 2008 em diante, a Filosofia atingiu maior visibilidade na educação brasileira, especialmente a partir da implantação do PIBIB - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que está gerando mudanças na prática pedagógica em Filosofia. Além disso, contribui para a qualificação do processo de ensino dessa disciplina, proporcionando uma nova forma de fazer e pensar a Filosofia no ensino médio.

No entanto, considerando o novo status (estudos e práticas) oferecido à Filosofia na educação brasileira, questiona-se como desenvolver no contexto educativo e histórico atual o ensino de Filosofia? Que acontecimentos ocorrem, atualmente, no sentido de abrir espaços para a Filosofia no ensino médio? A Filosofia é importante para a vida do jovem?

Por conseguinte, este estudo apresenta como foco principal o propósito de provocar a reflexão sobre as atuais perspectivas quanto ao ensino de Filosofia, sobre o significado que este tem para os jovens e em que medida atende aos interesses do seu universo cultural. Para compreender as possibilidades sobre a Filosofia no ensino médio atualmente não se pode deixar de abordar o PIBID, com a intenção de problematizar potencialidade que esse programa apresenta para produzir alterações nas aulas de Filosofia.

Por esses filtros, pretende-se entrever formas de aproximação do jovem com a Filosofia, para que o ensino desta seja conectado com as suas pretensões e desejos.

PERSPECTIVA DO ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO ATUAL

Uma questão recorrente feita ao professor de Filosofia pelo jovem que frequenta o ensino médio é “o que é e para que serve a Filosofia?”

Quando se fala em Filosofia, surgem juízos divergentes sobre o que é e porque precisamos filosofar. Logo, este é um conceito polissêmico. Para saber o que

se quer da Filosofia, é preciso admitir a polissemia do seu conceito que, de acordo com Heidegger, implica uma definição complicada.

Com esta questão tocamos um tema muito vasto. Por ser vasto, permanece indeterminado. Por ser indeterminado, podemos tratá-lo sob os mais diferentes pontos de vista e sempre atingiremos algo certo. Entretanto, pelo fato de, na abordagem deste tema tão amplo, se interpenetrarem todas as opiniões, corremos o risco de nosso diálogo perder a devida concentração. Por isso devemos tentar determinar mais exatamente a questão. Desta maneira, levaremos o diálogo para uma direção segura. Procedendo assim, o diálogo é conduzido a um caminho. Digo: a um caminho. Assim concedemos que este não seja o único caminho (2006, p. 15).

De acordo com Heidegger, para não nos perdermos na conceituação de um tema tão amplo como esse, se deve adotar uma trajetória para romper com a indeterminação do conceito, no sentido de delimitar o melhor possível essa questão. Consequentemente, sobre o conceito de Filosofia não há consenso, pois este está sujeito a muitas interpretações divergentes. Entretanto, na concepção heideggeriana está implícito que Filosofia subentende perplexidade diante do novo, do desconhecido, e é desejo de saber. Filosofia é *Thaumàzein* – espanto, perplexidade.

Quanto à utilidade da Filosofia, Xavier refere que “não é de maneira alguma recente a demanda de que a filosofia declare sua utilidade. O ‘para que’, comumente seguido de serve, busca na resposta uma utilidade, uma função” (2014, p. 27). Sobre esse aspecto, considera-se que, somente filosofando, se descobre para que serve a Filosofia.

A Filosofia, muitas vezes, não desperta interesse entre os jovens, pelo menos num primeiro contato. Vivendo em um mundo em que a prioridade é o imediatismo, a liquidez dos conhecimentos e relacionamentos, geralmente, quando estes são apresentados à Filosofia, questionam a sua validade. Mas, porque é importante a Filosofia na vida do jovem?

Na declaração de Paris para a Filosofia encontra-se a afirmação de que “os problemas de que trata a Filosofia são os da vida e da existência dos homens considerados universalmente” (1995, p. 13) e mais ainda:

[...] a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética [...] (1995, p. 13).

Portanto, a validade da Filosofia é irrefutável e uma de suas funções na escola de Ensino Médio é a possibilidade de proporcionar ao estudante o livre pensamento sobre o cotidiano, a reflexão sobre o mundo e a vida de forma não linear. Ainda, de acordo com Xavier “[...] uma educação filosófica pode contribuir para pensar possibilidades de transformar o modo como nos pensamos no mundo; para forçar o pensamento a se pensar” (2014, p. 27).

Essa característica do pensamento filosófico pode desencadear no jovem o gosto pela reflexão, pois este se encontra aberto às mudanças, ao novo. Porém, esse jovem já nasceu em um mundo virtual, no qual os meios digitais lhes oferecem estímulos de toda a espécie, com apelos que prendem a sua atenção. São chamados por alguns de nativos digitais³ e é esse o jovem globalizado, que domina os aparelhos tecnológicos com muita astúcia, que se encontra no ensino médio atualmente e que, pelas suas características, não é muito afeito ao filosofar.

Entre as muitas concepções elaboradas sobre a condição da cultura atual, há indícios que podem justificar essa indiferença pela Filosofia, sobre as quais Costa afirma que “os pontos em comum nessas concepções sugerem uma condição de instabilidade, de ambiguidade, de efemeridade [...]” (2005, p. 210) para a existência, onde não há mais referenciais seguros.

Para Xavier, a escola atual não é um ambiente que propicie o ensino de Filosofia e este precisa conquistar todos os dias o direito de estar ali, na medida em que trabalha com

[...] alunos em plena adolescência, muitos dos quais avessos à escola, atenção flutuante em meio à febril agitação e,

³Segundo Carniello et al. [...] nativos digitais é a primeira expressão que pede uma definição mais aprofundada. Criada por Marc Prensky em 2001, no seu clássico artigo “*Digital Natives, Digital Immigrants*”, ela retrata o perfil tecnológico de crianças e jovens do mundo todo, em uma tentativa de nos ajudar a compreender melhor esta “nova” geração que é realidade em nossas vidas e em especial em nossas escolas. Para Prensky (2001), são considerados nativos digitais, aqueles que já nasceram em um universo digital, em contato com a Internet, computador e games (que também definiremos em breve) (2010, p. 2).

diante deles, o professor com a ocupação de como e qual conteúdo ministrar e a preocupação de como instaurar um ambiente minimamente propício para filosofar (2014, p. 25).

Entretanto, no meio dessa agitação, desse movimento intenso que é a existência atual, a Filosofia pode ser um referencial para o jovem. A despeito de tudo isso, a Filosofia ganha espaço na escola. Uma das situações responsáveis por essa valorização da Filosofia são as ações desenvolvidas nos subprojetos PIBID Filosofia, que marcam presença em todos os estados brasileiros.

O PIBID E AS INOVAÇÕES NO ENSINO DE FILOSOFIA

Uma possibilidade inédita no Brasil, no que se refere à Filosofia e seu ensino, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, política pública de apoio ou incentivo à melhoria da condição do ensino e das licenciaturas no Brasil, especialmente como projeto que promove a qualificação de professores.

Embora o PIBID seja um programa que abrange todas as licenciaturas, vem interferindo de forma significativa para a qualificação da docência em Filosofia, enunciando modificações nas práticas pedagógicas da disciplina. Ao possibilitar a articulação teoria/prática e a integração entre escola e instituição de ensino superior – IES, o PIBID inaugura uma nova fase para a disciplina de Filosofia no ensino médio brasileiro, provocando o repensar da identidade dos cursos de licenciatura em Filosofia, atualizando a formação inicial destes professores para o ensino médio, no sentido de criar novas formas de proporcionar ao jovem o acesso ao filosofar.

As ações realizadas no PIBID contribuem para superação da distância entre professor de Filosofia e o pesquisador/filósofo, reduzindo o preconceito quanto à docência, pois os acadêmicos em formação inicial estão reconhecendo e valorizando cada vez mais cedo a atividade docente, sem descuidar da pesquisa.

O movimento que o PIBID causa nos cursos Filosofia, afetando os professores coordenadores das IES, os professores supervisores das escolas e os bolsistas, traz novos olhares para as discussões sobre a questão educacional em geral, e sobre o ensino de Filosofia em particular.

No Brasil, há em torno de 80 subprojetos de Filosofia⁴, contemplados no Edital Nº 061/2013, CAPES/DEB, vigência 2014, que abordam diversas temáticas,

⁴ Uma listagem dos Subprojetos Filosofia foi elaborada pelo Grupo de Coordenadores PIBID – Filosofia. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/134732716731963/>>. Acesso em: 05 set. 2015. (Tabela completa: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>).

produzindo práticas inovadoras quanto ao ensino de Filosofia. Embora muitos projetos sejam criativos, serão destacados a seguir as propostas da UFMA e da UFMT, como exemplo de atividades inovadoras.

O subprojeto PIBID Filosofia da UFMA, Universidade Federal do Maranhão, cujo tema é “Práticas Dialógicas no Ensino de Filosofia”, foi elaborado como o objetivo de “incentivar o interesse dos participantes não só à Filosofia, mas também ao ato da reflexão e da construção do saber como um todo”⁵ Uma das práticas dialógicas apresentadas são os Seminários Socráticos, descritos como

[...] uma discussão escolar, onde as opiniões dos alunos são compartilhadas, provadas, refutadas e refinadas por meio do diálogo. Tal modelo é baseado em um resumo das tradições análogas encontradas na Suécia, EUA e Alemanha, que depois de comparadas, foram fundidos os elementos de cada uma em uma descrição geral (PIBID FILOSOFIA UFMA, 2017, p. 1).

A atividade se desenvolve, a partir do estudo de textos diversos, que podem ser filosóficos, literários ou históricos e da análise de outras formas de expressão como uma obra de arte, que pretendem desenvolver, entre outras habilidades, “o pensamento crítico, a resolução de problemas, habilidades de fala e escuta. [...]”. Ensina o respeito por diferentes ideias, pessoas e práticas. [...] Encoraja o pensamento divergente (PIBID FILOSOFIA UFMA, 2017, p. 3-4).

Outra experiência que merece destaque é o subprojeto PIBID Filosofia da UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso, que desenvolve desde 2015 projetos didáticos nas escolas e em outros espaços públicos. Apresentam uma proposta ousada ou diferenciada na medida em que tem como fundamento teórico as Filosofias Latino-Americana e Africana, que são temas pouco tratados nos cursos de Filosofia. Em 2016 deram continuidade a mesma prática do ano anterior, acrescentando a estas atividades de extensão. Em 2017 ousam mais uma vez, ao propor o projeto “Filósofas em Cena”, cujo objetivo é “apresentar, de forma introdutória, o pensamento de algumas filósofas e [...] discutir a presença e a ausência de mulheres na história da filosofia” (PIBID FILOSOFIA UFMT, 2017, p. 1). Como material

⁵ Para maior conhecimento do projeto ver: Práticas Dialógicas no Ensino de Filosofia. Disponível em: <<https://pibidfilosofiaufma.wordpress.com/praticas-dialogicas-no-ensino-de-filosofia/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

didático foram elaborados cadernos pedagógico sobre o pensamento de quatro mulheres filósofas: Hipátia de Alexandria, Rosa Luxemburgo, Simone de Beauvoir e Hannah Arendt. Todos os projetos oferecem materiais didáticos variados, disponíveis no site⁶.

Considera-se que esses exemplos são suficientes para demonstrar como o PIBID interfere na formação inicial do professor de Filosofia e o quanto as atividades realizadas produzem transformações no ensino de Filosofia.

Embora seja um programa relativamente recente, alguns resultados já podem ser percebidos, principalmente quanto ao olhar do aluno de ensino médio com relação a Filosofia.

O LUGAR DA FILOSOFIA NO MUNDO DO JOVEM

Quando se investiga sobre o ensino de Filosofia, uma das indagações frequentes é saber se o seu ensino tem a potencialidade de conduzir o estudante a reflexão filosófica. A pretensão é de que esse ensino se torne filosófico e não apenas “conteudista”.

Considerando que a Filosofia no Ensino Médio apresenta, de modo geral, a intenção de levar o jovem a pensar o seu mundo e a problematizar a realidade, como entender a resistência destes com relação ao ensino de Filosofia? Será que esta disciplina apresenta significativas fragilidades no seu desenvolvimento escolar, que levam o jovem a não se interessar por ela? Quais são essas fragilidades?

A educação filosófica aplicada até agora, se ajusta ao modelo da educação que está mais preocupada em reproduzir do que deixar criar. Em uma proposta educacional como a atual, se justifica o fato de que a aula de Filosofia no ensino médio raramente consiga promover o filosofar, ou seja, no ensino de Filosofia, geralmente, há uma transmissão de conteúdos filosóficos.

Com relação à reprodução se entende que é o modelo de ensino de Filosofia desenvolvido através da técnica de leitura e interpretação de textos, sem o cuidado de construção ou produção de conhecimentos, sem que ocorra a problematização do que está sendo estudado. A intenção desse ensino é apenas descrever e reproduzir as teorias filosóficas. Esta é uma prática observada, em muitos casos, nos cursos de graduação em Filosofia e que o futuro professor naturaliza como a

⁶ Para conhecimento dos projetos na íntegra, visitar o ambiente virtual do PIBID Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso.

“forma válida de ensinar Filosofia”, como a metodologia mais eficiente e que vai utilizá-la nas suas aulas no ensino médio⁷.

O modelo de formação do professor de filosofia que temos implantado tem levado, em larga medida, a que ele seja um “reprodutor dele mesmo”. Com isso quero dizer que a tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinho na tarefa de agir como professor, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula (GALLO, 2012, p. 130-131).

De acordo com Xavier, não há clareza sobre como e com que finalidade ensinar Filosofia na atualidade, porque parece que esta ainda não encontrou seu lugar. Essa situação é reforçada quando se tem uma escola que

[...] se sustenta essencialmente na repetição, na medida em que seu trabalho consiste em apresentar e inserir os jovens na cultura já existente. Nada mais distante do filosofar que a mera repetição. Não é, pois, pequeno o desafio do professor de filosofia (2014, p. 25).

De acordo com Gallo (2012), na legislação que orientava até pouco tempo a Filosofia no nível médio⁸, especificamente até 2008⁹, atribuía a esta um caráter instrumental, com viés utilitário colocando-a a serviço de algum interesse específico, ou seja, segundo esta legislação a Filosofia devia preparar para a vivência da cidadania. Entretanto, o autor afirma que Filosofia não precisa se justificar, pois no seu próprio movimento se mostra, espontaneamente, a sua finalidade: “Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é – a filosofia a serviço de algo como a cidadania – é, portanto, essencialmente antifilosófico” (p. 21-22).

Gallo ainda sugere que a educação filosófica seja pensada “como uma forma de resistência. Resistência ao momento presente, momento de contínua

⁷ Quanto a essa situação, ver Gallo (2012, p. 130-132).

⁸ LDBEN Nº 9394/96(1996), Orientações Curriculares aos Parâmetros curriculares Nacionais - PCN+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006).

⁹ Ver primeira nota do texto.

aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas” (2012, p. 22).

Aspis também considera que é na Filosofia que os jovens podem encontrar possibilidades de resistência ao que está distante da sua realidade e que para eles não tem sentido.

Os jovens estudantes são uma comunidade potencial que pode, por meio de um determinado ensino de Filosofia, ensaiar a criação de novos mundos, suas versões, suas sub-versões, versões menores. Ensinar a criação filosófica de outros versos, versos e reversos, sem governo, em defesa da multiplicidade, em defesa da criação do novo, da vida. Dessa maneira, esse ensino de Filosofia se situa como um movimento de resistência política, hoje, no mundo único ocidental, já que opera táticas de enxamear a multiplicidade; é “anti” o aprisionamento do devir em uma única forma de pensar, uma única individualidade, é contra a sujeição. É um ensino de uma determinada disciplina no pensamento, a filosófica, que não é uma reflexão crítica sobre um objeto, que tampouco é discussão. A Filosofia é criação (2011, p. 179).

Filosofar é a possibilidade de os jovens aprendizes poderem ousar no sentido de

[...] ensaiarem filosoficamente a criação de suas sub-versões à versão oficial do mundo. A partir de seus próprios problemas. Que eles tenham o direito de elaborar os seus próprios problemas, que sejam instigados a tratar seus problemas, filosoficamente, na escola. Pensamos um determinado ensino de Filosofia a que trate de criar as condições para que os estudantes possam, pela Filosofia, enxamear suas versões próprias, que eles possam enunciar novos mundos e que suas versões sejam armas contra as técnicas de captura da vida à qual estamos submetidos, hoje, que sejam resistência, re-existência (ASPIS, 2011, p. 179-180).

O ensino de Filosofia deve deixar o jovem descobrir seus problemas e criar suas próprias concepções do mundo, deve ser de tal forma que deixe-o

falar por si. O professor deve estar disposto a realizar essa escuta, ouvir o que ele tem a dizer e, como afirma Gallo, deve se posicionar diante do ensino, assumir o lugar de onde fala, ao assumir uma perspectiva de Filosofia a partir da qual irá desenvolver seu trabalho.

Para a problemática do ensino de filosofia, perante essa diversidade, penso que só há uma possibilidade plausível: escolher uma perspectiva de filosofia que permita um trabalho coerente em sala de aula. A não escolha clara de uma perspectiva filosófica pode levar a um perigoso ecletismo no qual se juntam as mais diversas perspectivas [...] (2012, p. 38).

Porém essa perspectiva filosófica não deve ser adotada de forma dogmática, mas como uma entre muitas possibilidades.

Logo, o ensino de Filosofia depende muito da maneira como o professor irá conduzir a aula de Filosofia e proporcionar ao jovem o movimento do pensamento, um caminho contra sujeição, deixando-os falar.

Os jovens desterritorializados em seus corpos mutantes, na infância, na sexualidade, na vida adulta, nos seus desejos, nas expectativas dos outros, na impossibilidade de se comunicar, podem ser ensinados a praticar Filosofias como forma de enunciação coletiva de suas ideias e formas de sentir, de suas versões do mundo [...] (ASPIS, 2011, p. 179).

Para que o jovem se envolva com o ensino de Filosofia, é preciso que se saiba o que ele espera da Filosofia, o que ele quer discutir, como tratar temas filosóficos na era digital, da internet, das redes sociais. Aspís capta muito bem qual o objetivo da Filosofia na vida do jovem atual e quando esse conhecimento tem sentido no contexto em que ele vive

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. Portanto, tudo deve partir das questões dos alunos. Não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não

for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. A filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos [...]. As questões filosóficas são universais, são humanas (2004, p. 309-10).

O ensino de Filosofia no nível médio deve estar em harmonia com o universo juvenil, a relação do estudante com a Filosofia e seu ensino se estreitará quando se reconhecer e considerar as suas representações com relação ao mundo em que vive, dos seus anseios, modos de agir, ser, pensar. Esses elementos são essenciais para criação da aula de Filosofia.

O QUE A FILOSOFIA PODE OFERECER AO JOVEM

Diante da educação fragmentada, em crise e, especialmente, a restrita aceitação da Filosofia por parte dos jovens e da sociedade em geral, constata-se que há uma resistência ao pensar criativo e problematizador, não há tempo, tudo é muito rápido. Gallo questiona “Onde está o tempo para leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, [...]. Tudo é fruição imediata, sem tempo para o pensamento organizado” (2012, p. 23).

A forma de tratar os conteúdos é um dos fatores que geralmente, cria o desinteresse do adolescente pela disciplina na escola atual, pois estes, muitas vezes, são submetidos a uma didática geral que não se adapta a sua especificidade.

Em pesquisa realizada entre os anos de 2004 e 2007, sobre a Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio, em três escolas da rede pública estadual de ensino médio de Santa Maria, Tomazetti entende que o ensino de Filosofia ao ser reinserido nos currículos

[...] está se constituindo ainda de maneiras bastante tradicionais, com aulas onde o professor expõe o “conteúdo”, o tema filosófico, e o aluno ouve; onde o livro didático ou a apostila e o polígrafo são peças centrais. É uma aula pautada na história da filosofia e, muito raramente, em problemas ou questões filosóficas nas quais os alunos sejam envolvidos de forma significativa. Há também aulas dialogadas, com perguntas e mais perguntas do professor a seus alunos,

que se tornam um pouco mais ativas e envolventes, mas que, em muitos casos, acabam sendo a exposição de opiniões que não encaminham para uma compreensão filosófica elaborada (2007, p. 59).

É possível contatar que, ainda hoje, não houve modificações significativas sobre a abordagem desse componente curricular na escola de ensino médio, com exceção das atividades propostas pelos subprojetos PIBID.

Outro estudo recente, que relata observações de uma aula de Filosofia no ensino médio em uma escola pública, demonstra uma situação em que não há clareza quanto ao objetivo do ensino de Filosofia.

Percebemos que essa atividade (fazer a chamada) leva quase dez minutos para ser efetivada. Dessa forma, a aula de Filosofia que só tem uma hora aula semanal fica mais reduzida ainda. Ele iniciou a aula (do dia 19 de setembro) tratando do tema “A Felicidade em Aristóteles”, com a seguinte pergunta: “Você é feliz?”. O fato do professor iniciar a aula com uma pergunta é bastante positiva, pois a pergunta já pressupõe um pensar sobre a resposta. Porém, o professor não explicou que o tema da aula era esse. Assim, nessa sala, ele tentou realizar um debate, apesar de não dá muito certo, pois os alunos não tinham lido o texto. Então, ele resolve ler o texto com os alunos. Quando a aula estava perto de terminar, pediu para que os alunos continuassem lendo o texto em casa. Percebemos o esforço do professor para dar uma boa aula de Filosofia, no entanto, ele não consegue e o debate não flui. Ele nem conseguiu explicar a concepção de felicidade em Aristóteles. Outro aspecto que observamos, é que o professor não trata do contexto histórico do filósofo citado. Por fim, pede que os alunos respondam o questionamento. Como isso não fica claro, os alunos têm dificuldade para realizar a atividade (BARROS; MELLO, 2015, p. 7).

O relato explicita a dificuldade conceitual e metodológica quanto ao ensino de Filosofia, que fica muito em torno da leitura de textos sem a devida problematização, como já foi referido anteriormente.

Langón, ao questionar estudantes sobre o eles esperam da aula de Filosofia, ou como a Filosofia causa impacto em suas vidas, na sua formação obtém como resposta muitas ideias que dizem algo sobre a Filosofia e que se complementam.

Esperan, piden, exigen o reconocen como algo próprio del aula de filosofía que ayude al desarrollo individual (a dotar de sentido a nuestras vidas; a encontrarnos; a buscar un camino; a crear nuestro próprio estilo de vida; pensamiento, crecimiento interior y para com los demás) que tenga carácter provocador o incitante (de nuestra reflexión, nuestra duda, nuestro pensamiento crítico) que abra la mente a diferentes posibilidades de ver as cosas y la vida. No se espera que enseñe algo contundente y único, sino que abra la mente a diferentes ideas e invite a buscar respuestas propias (2015, p. 66).

Os jovens de hoje vivem em um mundo instável, onde as certezas são contestadas e o imprevisível é aceito, no qual a desnaturalização e desconstrução da cultura e do saber são inevitáveis, logo, a aproximação da escola e do professor com o universo cultural destes representa a chave de leitura para entender o que pensam, o que significa Filosofia para eles. É também um ponto de partida para saber o que querem discutir e como tratar temas filosóficos na era digital, da Internet, das redes sociais, da diversidade.

Pais (2006) afirma que há duas perspectivas para compreender a cultura juvenil: a primeira remete a ideia de ordem - controle, que ele chama de cultura prescritiva, pois é modelo impositivo. A segunda, que leva a ideia de nomadismo, de movimento, de deslocamento constante, ele denomina de culturas *performativas*¹⁰.

O autor chama essa última de *patchwork*¹¹ que, como uma colcha de retalhos preparada a partir da criatividade de quem a faz, permite a criação de novos desenhos da realidade. Esta é a que representa melhor o jovem de hoje: “[...] as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens

¹⁰ Palavra derivada de performance: do Inglês *perform*.

¹¹ Trabalho de costura que consta de pequenos retalhos de vários tamanhos, feitios e cores, cosidos ou unidos uns aos outros. (*Patchwork* in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/patchwork>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe” (PAIS, 2006, p. 7).

A compreensão da cultura juvenil, a partir desses diferentes modelos, mostra como os jovens constroem a sua visão da realidade, isto é, ou pela via da ordem-controle (modelo prescritivo) ou pela via do nomadismo, do movimento (modelo performativo) criativo e qual a representação da Filosofia tem para eles.

Constitui-se em desafio adequar uma escola que ensina ainda estruturada em uma perspectiva moderna para o jovem vive em uma sociedade que se percebe pós-moderna.

Falar para e do jovem atualmente requer que se pense em concepções mais abrangentes, pois não há um modelo de juventude.

Para que o processo educativo e, conseqüentemente, o ensino de Filosofia se desenvolvam neste mundo multicultural, marcado pela diversidade Dayrell e Carrano (2014) propõe que seja considerado o conceito de juventudes e, para tal, oferecem

[...] algumas chaves analíticas que possam facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: JUVENTUDES (2014, p. 104).

A Filosofia deve propor a problematização da realidade, considerando o olhar dos jovens estudantes sobre o mundo e as diversas juventudes com as quais vai se deparar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que os jovens de hoje vivem em um mundo instável, que convivem com a diversidade, que são inquietos, a convergência ou a aproximação do professor do universo cultural destes, representa a chave de leitura para entender o que pensam, o que significa Filosofia para eles, o que querem discutir e como tratar temas filosóficos na era digital, da internet, das redes sociais.

Entre as muitas ações que contribuem para a qualificação do ensino de Filosofia no nível médio atualmente, aproximando-o do jovem, está o PIBID. Desde a sua implantação, este programa vem inserindo novas formas de trabalhar a Filosofia com estudantes de ensino médio, incentivando-os a se expressar, problematizando, criando e recriando o seu pensar sobre o mundo. As oscilações que o PIBID vem provocando nos cursos de Filosofia estão causando importantes contribuições para a prática do ensino de Filosofia na escola.

As condições concretas do ensino de Filosofia na educação brasileira não são as ideais. Mesmo assim, é necessário que se criem alternativas, para que de alguma forma, se transponha essa condição em que se encontra a educação em geral.

Cerletti (2009) chama a atenção sobre o ensino de Filosofia como uma via de mão dupla em que o professor e o estudante aprendem, mesmo que de formas diferentes e que ensinar Filosofia é deixar brotar o pensamento do outro: “O pensar de outros é a irrupção aleatória do diferente e constitui o desafio filosófico do professor-filósofo [...] e não apenas um desafio didático. Ensinar Filosofia é dar lugar ao pensamento do outro” (p. 86-7).

Para as gerações do século XXI, a possibilidade de reflexão filosófica vai depender muito da maneira como a Filosofia é apresentada para eles, de modo que ofereça ao jovem essa liberdade de trazer para a reflexão suas questões e interesses. Logo, a Filosofia deve criar e recriar, cotidianamente, para o jovem, a possibilidade de problematizar a realidade.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. L. Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e sub-versões. In: **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 12, n. 1, p. 169-180, jan.-jun., 2011.

ASPIS, R. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BARROS, E. V.; MELO, E. A. de A. Um olhar sobre a metodologia do ensino de Filosofia: relato do trabalho de campo na disciplina estágio supervisionado em Filosofia da UFAL. 2015. CONGRESSO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE ARAPIRACA, 1. **Anais...** UFAL. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1899>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394: de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.684: de 2 de junho de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. MEC. Capes. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Edital Nº 061/2013. 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

CERLETTI, A. **O Ensino de filosofia como um problema filosófico**. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNIELO, L. B. C. et al. A relação entre os nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem. In: 3º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos**. Recife: UFPE, 2010, p. 1-20.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo horizonte: UFMG, 2014.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.

HEIDEGGER, M. **O que é isto – A Filosofia?** Identidade e diferença. Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2006.

LANGÓN, M. Rigor: una tensión en la enseñanza de la filosofía. In: CERLETTI, A.; COULÓ, A. (Org.). **Aprendizajes filosóficos: sujeito, experiência e infância**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2015. p. 65-76.

MURCHO, D. A natureza da Filosofia e o seu ensino. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

PAIS, J. M. Buscas de si: Expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. EUGENIO, F. (Org.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PIBID FILOSOFIA UFMA (Maranhão). **Manual Seminários Socráticos**: o Diálogo filosófico aplicado ao Ensino da Filosofia. 2014. Disponível em: <<https://pibidfilosofiaufma.wordpress.com/producoes/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PIBID FILOSOFIA UFMT (Mato Grosso). **Ambiente virtual do PIBID Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso**. Disponível em: <<http://pibidfilosofiaufmt.wixsite.com/pibidfilosofiaufmt>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

TOMAZETTI, E. A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio. **Philósophos**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 57-78, jan./jun. 2007.

UNESCO. **Declaração de Paris para a filosofia**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Paris-para-a-Filosofia-UNESCO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

XAVIER, I. Filosofia no Ensino Médio: possibilidade de uma educação filosófica. In: **Salto para o futuro**. Filosofia: ensino e educação. Ano XXI, Boletim 10; set. 2011. p. 25-31.



CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRANCISCANO

