VOL. 16 Nº 31
2025.1

REALIZAÇÃO

PREFEITURA DE NITERÓI

SECRETARIA MUNICIPAL DAS CULTURAS

CULTURA É UM DIREITO

LEI PAULO GUSTAVO

MINISTÉRIO DA CULTURA

GOVERNO FEDERAL BRASIL UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Revista _ Estudos Políticos _ ISSN: 2177-2851

VOL. 16 Nº 31
2025.1

Revista _ **Estudos Políticos**
ISSN: 2177-2851

Revista Estudos Políticos – Expediente

EDITORES
Cesar Kiraly - *Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ*
Paula Pimenta - *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC*
DIRETOR ADMINISTRATIVO
Weuler Azara - *Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC*

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL)
Renato Lessa - *Pontifícia Universidade Católica*
Maria Alice Rezende de Carvalho - *Pontifícia Universidade Católica*
Danilo Marcondes - *Pontifícia Universidade Católica*
Marisol Barenco - *Universidade Federal Fluminense*
Celso Azar - *Universidade Federal Fluminense*
Joel Birman - *Universidade Federal do Rio de Janeiro*
Pedro Paulo Pimenta - *Universidade de São Paulo*
Vladimir Safatle - *Universidade de São Paulo*
Fernão de Oliveira Salles - *Universidade Federal de São Carlos*
Lívia Guimarães - *Universidade Federal de Minas Gerais*
José Raimundo Maia Neto - *Universidade Federal de Minas Gerais*
Jaimir Conte *Universidade Federal de Santa Catarina*
Marcos Balieiro - *Universidade Federal de Sergipe*
Pedro Fernandes de Oliveira Neto - *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*
Luis Eduardo Soares - *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Marcelo de Araújo - *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

CONSELHO EDITORIAL (INTERNACIONAL)
Cristina Buarque de Hollanda - *Political Science at NYU Abu Dhabi*
Victor Igreja - *University of Southern Queensland*
António Marques - *Universidade Nova de Lisboa*
Diogo Pires Aurélio - *Universidade Nova de Lisboa*
Maria Filomena Molder - *Universidade Nova de Lisboa*
Sébastien Charles - *Université du Québec à Trois-Rivières*
Jacqueline Taylor - *University of San Francisco*

CAPA
Pilar Velloso

ARTE/ILUSTRAÇÕES
Mariana Cândio Honório de Lima
Marlon Amaro Gregório
Ruana Carla Santiago de Andrade

DIAGRAMAÇÃO
Milena Branco

MARLON AMARO GREGÓRIO

Hammelin

Pintura a Óleo sobre tela medindo 190x140cm

Sob um céu que se divide entre psicodélico e noturno um homem negro bem vestido,mas de pés descalços divide uma rocha com um pequeno homem branco vestido de diabo, ambos estão pescando alguma coisa num lago psicodélico no lado direito dos dois tem um outro homem em pé vestido com roupas medievais tocando uma flauta. um som associado ao sono sai do instrumento.

MARLON AMARO GREGORIO

A place where a garden never grows

Pintura a Óleo sobre tela medindo 190x140cm

Um lenhador negro sob um lindo céu azul sentado num tronco de arvore ao seu lado um machado, contempla as arvores que ele cortou ao fundo da imagem, segurando um fio que o conecta com essa paisagem desolada. Também ao fundo dessa imagem vemos um outro homem indo em direção de uma casa pegando fogo.

SUMÁRIO

VOL. 16 Nº 31
2025.1

13 **EDITORIAL**
16 **APRESENTAÇÃO |**

21 **PARTE 1:** ARTIGOS

24 Panorama das perspectivas conceituais da aula na atualidade: sobre tensionamentos e entendimentos
Overview of the conceptual perspectives of the class today: about tensions and understandings
GILCIMAR BERMOND RUEZZENE
KÁTIA MOROSOV ALONSO

49 Os contos africanos, o podcast e as reverberações entre crianças e professora
African tales, the podcast and the reverberations between children and teachers
MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES
PRISCILA MARQUES MATEUS DA SILVA

73 As vivências espaciais das crianças como conteúdo programático no livro de geografia
Children's spatial experiences as program content in the geography textbook
DANIEL LUIZ POIO ROBERTI
JOÃO VICTOR COSTA DE OLIVEIRA

92 As grandes rochas, fogueiras e muitas rodas: o sentido de aular nas ancestralidades africanas
The big rocks, bonfires and many conversation circle: the meaning of "aular" in african ancestry
JADER JANER MOREIRA LOPES
ANGELA MONTEIRO PEREIRA

114 O que pode uma aula como ato ético, estético e político?
What can a class as an Ethical, Aesthetic and Political act?
MARISTELA BARENCO CORRÊA DE MELLO

133 Práticas de aula – atos responsáveis em escuta
Class practices - responsible acts in listening
MÁRCIA DE SOUZA MENEZES CONCENCIO

160 Folhas, sabores, saberes e memórias: a aula como acontecimento afrodiaspórico
Leaves, Flavors, Knowledge and Memories: The Class As An Afrodiasporic Event
MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES
LADJANE ALVES SOUSA
FÁTIMA SANTANA SANTOS

186 Teorias narrativas em educação: narrativas e teorias vividas nas aulas
Narrative theories in education: narratives and theories lived in the classroom
LIANA ARRAIS SERODIO
GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

202 Entre vermelhos e barricadas: docência e movimento estudantil na escola de belas artes da ufrj em 2024
Amid reds and barricades: teaching and student activism in 2024 at the Federal University of Rio de Janeiro´s Fine Art School
MARTHA WERNECK DE VASCONCELLOS

227 Aulas antirracistas: mulheres negras sensacionais
Antiracist lessons: sensational black women
MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES
PRISCILA MARQUES MATEUS DA SILVA
ANDREW CÉSAR BATISTA CARNEIRO

249 Ética horizontal e dialógica da autoria e do ensino da criação em sala de aula. Atos estéticos e políticos para gerar espaços de emancipação social comunitária
Horizontal and dialogic ethics of authorship and teaching creation in the classroom. Aesthetic and political acts to generate spaces for community social emancipation
PATRICIA MEDINA MELGAREJO
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
MIGUEL DARÍO HIDALGO CASTRO
GARY GARI MURIEL

276 Como a universidade pode voltar a ser uma ideia
How the university could become 'an idea' again
JAN MASSCHELEIN
MAARTEN SIMONS
DANIEL GAIVOTA (TRADUTOR)

397 Redes locais e a viabilização de atividades empoderadoras na natureza: diálogos do design em parceria com a pesquisa (pós)qualitativa e o conceito de amorosidade espacial
Local networks and the enablement of empowering activities in nature: dialogues of Partnership Design with (post)qualitative research and the concept of spatial lovingness
RITA MARIA DE SOUZA COUTO
MARIANNE VON LACHMANN
ROBERTA PORTAS GONÇALVES RODRIGUES

322 Práticas pedagógicas antirracistas na educação escolar quilombola, em Rasa e Caveira
Anti-racist pedagogical practices in Quilombola school education in Rasa e Caveira
GESSIANE AMBROSIO NAZARIO
JULIANA PACHECO DE OLIVEIRA

348 A aula como ato estético, ético e político: explorando possibilidades a partir das contribuições de Michel de Certeau
The class as an aesthetic, ethical and political act: exploring possibilities through the contributions of Michel de Certeau
MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA
MARIA TEREZINHA BRETAS VILARINO

371 **PARTE II:** ENSAIOS

374 Girar a maçaneta: querela como ato pedagógico no território da sala de aula
Turning the door knob: complaining as a pedagogical act in the classroom territory |
JOAQUIM RAUBER
IVAINE MARIA TONINI
JADER JANER MOREIRA LOPES
ALANA MORARI RAUBER

390 Aulas fora da escola: reflexões sobre o turismo pedagógico em programas estaduais do paraná e no projeto de lei nacional
Classes out of school: reflections on educational tourism in state programs of paraná and the national bill |
ELIZABETE SAYURI KUSHANO

410 A enunciação do drama no encontro com o outro: professor, estudante e instituições de ensino
The enunciation of drama in the encounter with the other: teacher, student and educational institutions |
LUIZ MIGUEL PEREIRA

425 O que pode a aula? Experiências filosóficas colombianas em narrativa
What can a class do? Colombian philosophical experiences in narrative |
DANIEL GAIVOTA
CRISTIANE FÁTIMA SILVEIRA
MAYARA RAMOS DA CUNHA

445 A 'aula' como 'acontecimento vivo' do ofício de 'ser professor': sentidos, dimensões, espaços & tempos
The 'class' as a 'living event' of the profession of 'being a teacher': meanings, dimensions, spaces & times
SHEYLA MARIA FONTENELE MACEDO
ADRIANA ROSICLÉIA FERREIRA
ELANO CÉSAR DIÓGENES TAVARES
CLAUDIANA MARIA DA COSTA BARROS CASTRO

468 La lezione come incontro e come progetto di rapporti "fuori identità"
The class as an encounter and as a project of relationships "outside identity"
AUGUSTO PONZIO

480 A aula é um corte críptico
The class is a cryptical cut
DANIEL GAIVOTA

501 Eventualidades que surgem quando uma escola aceita se perder na ignorância
Events that arise when a school accepts to be lost in ignorance
CLEBER ABREU DA SILVA

519 Concerto e jazz para o ceticismo em sala de aula
Concert and jazz for skepticism in the classroom.
CÉSAR KIRALY

543 Aula: a formação in status nascendi
Lesson: Formation in status nascendi
MARISOL BARENCO DE MELLO

564 **TRADUÇÕES**

566 A aula como encontro e como projeto de relações "fora da identidade"
The class as an encounter and as a project of relationships "outside identity"
AUGUSTO PONZIO
TRADUÇÃO DE MARISOL BARENCO DE MELLO

RUANA CARLA SANTIAGO DE ANDRADE

Mesa de Jantar
Dimensões: 30x30
Suporte: Papel

Mesa de Jantar é uma pintura em tinta a óleo que, no primeiro plano, apresenta uma mesa de cor vinho, posta com três pratos e duas velas acesas.

O primeiro prato, à esquerda, é pequeno e contém um pêssego aberto. O fruto está mofado e tem três moscas pousadas sobre ele. O segundo prato, localizado no centro da mesa, é maior e contém quatro construções piramidais amarelas com aberturas, semelhantes a casas. Ainda dentro do prato, há oito pequenos seres de cor vermelha, posicionados fora das casas. No último prato, à direita – que é pequeno como o primeiro –, há um pedaço de carne em decomposição com duas moscas pousadas sobre ele e larvas espalhadas pela superfície.

Atrás do primeiro prato, onde está o pêssego, encontram-se as velas. Os pratos são dourados. No segundo plano, atrás da mesa, há uma cadeira azul. No terceiro e último plano, uma parede com uma janela aberta revela outro prato contendo as mesmas edificações piramidais e uma pequena figura vermelha. Nessa janela, também se vê um céu azul estrelado. É noite.

V.16 N.31: 2025/01

EDITORIAL

Este *número 31* da *Revista Estudos Políticos* está dedicado ao *Dossiê Temático Atos: a aula como ato ético, estético e político.* Para elaborá-lo, contamos com o financiamento disponibilizado pela Secretaria de Cultura de Niterói, a partir dos recursos da Lei Paulo Gustavo, através da proposta vitoriosa de Pilar Campos Pimenta Velloso, intitulada *Integração Cultura e Ciência: divulgação da arte visual popular de Niterói e popularização do conhecimento em número especial da Revista Estudos Políticos.* Tais recursos viabilizaram um número amplo, muito rico, diverso e belíssimo. Além de autora da proposta vencedora e da capa, Pilar esteve ao lado dos editores e de Marisol Barenco de Mello, Daniel Gaivota, Jader Moreira Lopes e Maria das Graças Gonçalves na organização do número, o qual contou com as contribuições dos autores que submeteram seus artigos, ensaios e traduções à chamada e com as obras e relatos dos artistas responsáveis pela forma final do encontro de Cultura e Ciência na *Revista Estudos Políticos*.

Recebam todas o nosso agradecimento.

Os Editores.

RUANA CARLA SANTIAGO DE ANDRADE

Coisas que guardam outras coisas
Dimensões: 30x30
Suporte: Papel

Coisas que guardam outras Coisas é uma pintura em tinta a óleo que, no primeiro plano, apresenta uma mesa com uma toalha esticada, adornada com uma padronagem de losangos verdes e brancos. Nos losangos brancos, há miçangas coladas em formato de estrelas douradas.

Sobre a mesa, estão dispostos três jarros, uma taça e um prato, todos de cor azul. Dentro deles, há um líquido viscoso dourado que se movimenta em formato de espiral. Dos três jarros, o líquido transborda e cai em direção ao prato.

Ao fundo da mesa, há um ser de costas, de pele vermelha, envolto por uma aura brilhante e amarelada. Atrás da mesa, estende-se um cenário árido e desértico, com um chão alaranjado. Na linha do horizonte, veem-se montanhas marrons e, acima delas, um céu azul repleto de nuvens e estrelas. O momento retratado é o entardecer.

APRESENTAÇÃO

AULA

> 25 DE AGOSTO Fui buscar agua e fiz café. Não comprei pão. Não tinha dinheiro. Eu ia levar os filhos, vi uma menina que ia na aula, perguntei-lhe se ia ter aula. Disse-me que sim. Eu vesti o José Carlos, e o João foi do geito que estava. Prometi levar-lhe um lanche. E saí com a Vera. Não havia papéis nas ruas porque apareceu outro homem para catar. Achei ferros e metaes (Carolina Maria de Jesus 2014, 99).[1]

No mês de agosto de 1960, século passado, é lançado no Brasil o livro de Carolina Maria de Jesus, intitulado "Quarto de Despejo - Diário de uma favelada". A obra tem sua origem nas escrituras feitas por essa mulher, entre entre os anos de 1955 e 1960, sobre sua vida na Favela do Canindé, uma comunidade popular da cidade de São Paulo, que foi removida para a construção da Marginal Tiête.

Nascida na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, muda-se para a cidade de São Paulo em fins dos anos 40, e ali passa a viver e a escrever sobre a rotina de "uma mulher favelada", como ela mesmo se apresenta. Uma rotina marcada pela escassez alimentar, fome constante, busca de materiais que pudessem ser vendidos, conflitos, criação dos filhos, questões políticas e tudo mais que envolve o dia a dia de uma vida em relação. E nesse dia a dia, destaca-se também a presença da escola e, com ela, a das aulas. As aulas aparecem em muitas passagens de sua obra, como na epígrafe que abre este texto, mas também em outras:

> 7 DE JUNHO Os meninos tomaram café e foram a aula. Eles estão alegres porque hoje teve café. Só quem passa fome é que dá valor a comida (Carolina Maria de Jesus 2014, 46).

---

1 JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo - Diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

> 18 DE JUNHO Hoje amanheceu chovendo. A Vera ontem pois dois vermes pela boca. Está com febre. Hoje não vai ter aulas, em homenagem ao Principe do Japão (idem, 56).
>
> 23 DE AGOSTO ...Hoje não tem aula porque é dia de reunião das professoras com os pais. Eu pretendo ir. Saí e levei os três filhos. Hoje eles estão distintos. Não estão brigando. Até eu estou mais calma. Noto transformação em mim (idem, 98).

E também, em situações não escolarizadas:

> 26 DE JULHO...O Frei Luiz apareceu e deu aula de catecismo para as crianças. Fizeram uma procissão. Eu não compareci (idem, 86).
>
> 07 de JULHO —Eu sou da favela do Canindé. Sei cortar de gilete e navalha e estou aprendendo a manejar a peixeira. Um nordestino está dando aulas. Se vai me bater pode vir (idem, 70).

Escolhemos começar com essa obra não só pela sua importância na literatura brasileira e mundial, mas também porque nela está o tema ao qual esse dossiê se dedica: a aula como presença no viver. Nas palavras escritas dessa autora mineira, que teve poucos anos de escolarização, se misturam muitas forças sociais, e a aula é uma delas, que emerge também em muitas de nossas vidas (por mais diferentes que sejam nossos lugares sociais), com um grau de naturalidade que nos leva, às vezes, a esquecer a sua condição como acontecimento histórico e geográfico, sua "natureza" social. A aula aparece na escrita de Carolina Maria de Jesus como se apresenta para a maioria de nós: quase como um fenômeno natural, cotidiano, algo que faz parte da vida como qualquer outro objeto da natureza.

Distantes no tempo e no espaço, os gregos da antiguidade também cotidianamente usavam a palavra aula, que significava metaforicamente [θima], ou seja, soprar, respirar, e até mesmo "tomar fôlego". Alguns dicionários atribuem ao fato de que o acontecimento que denominavam aula acontecia em um lugar aberto, mas nos parece que o sentido pode e deve ser alargado. Em latim, porém, *aula* significa o pátio de um palácio, onde se reuniam as pessoas para discussões, trazendo uma concepção espaço temporal comprimida do termo, para depois degenerar em "sala onde os estudantes permanecem durante as lições", em italiano moderno. *Aula* é o lugar, e não o acontecimento, que chamam *lezione*, lição. Os gregos usavam a palavra μάθημα, [máthima] para a lição, talvez a parte mais específica e material da aula, essa sim diáfana e dialógica.

Etimologicamente estudamos as raízes greco-latinas, mas temos sentidos que vêm sendo recuperados, na medida em que vamos tomando consciência dos

troncos linguísticos tupi e o macro-jê, bem como de idiomas afro-diaspóricos, como as línguas da família kwa, os iorubás e os povos de línguas do grupo ewe--fon, dentre outros. O idioma mandinka e o bambara, predominantes no Oeste de África, vêm aos poucos sendo manifestos e reconhecidos como presentes em nossas raízes culturais. Existe um termo que muito se aproxima do sentido da aula, em bambara, que é *koteba*, que parece derivar da África Ocidental, com significado que pode recordar o "construir", mas também a narração e os contos. Pode também ser articulado com seu signo, o de um grande caracol, demarcando o lugar onde acontecem essas narrações coletivamente, podendo configurar-se como o espaçotempo em que uma determinada comunidade aprende-ensina.

Não propomos um trabalho sobre origens, estas quase sempre bastante essencialistas, mas sim um pensamento que possa retomar o termo em língua portuguesa, "aula", de modo a abrir nesta palavra os seus sentidos possíveis. Para Mikhail Bakhtin, filósofo russo, o simples fato de que dois ou mais seres humanos se ocupem de uma ideia, de uma noção, de um objeto, de uma palavra, faz com que esta palavra se abra na plenitude do tempo, que contém em si tanto as tradições de sentidos e valorações presentes nas linguagens quanto as aberturas necessárias para sua renovação e ressurreição, no acontecimento vivo, aberto e dialógico do encontro humano na concretude da vida, acontecimento este que tem dimensões éticas, estéticas, cognitivas, políticas etc.

Todavia, observamos, dos nossos lugares, um enrijecimento e um encurtamento cada vez mais asfixiante do sentido da aula. Esta vem sendo cada vez mais confundida com a transmissão e demonstração de conceitos abstraídos de suas relações epistêmicas vivas, passados como objetos em processos em que o que parece existir como valor é a capacidade de reter, na memória, estes conceitos e/ou relações mecânicas. Pesando sobre essas práticas há sempre o manto obscuro da propedêutica, através do qual se espera que a falta de sentido encontre alento em algum futuro mais elaborado, ao final das sequências didáticas que nada mais seriam, portanto, que passos graduais e analíticos, com os quais se almejaria a reconstrução de algum grande todo, algum prêmio ao final do processo. A aula, enquanto unidade deste processo, fica muitas vezes reduzida a uma porção informativa que deve ser gradualmente acumulada.

Ao nosso ver, entretanto, e os textos que seguem parecem corroborar essa visão, a aula é de outra natureza, e nunca esteve a serviço das estruturas mecânicas e apolíticas do sistema capitalista. É o espaçotempo formativo essencial da cultura, acontecimento vivo na história desta, em que os sujeitos exercem ativamente sua existência-evento, ou seja, inserem-se ativa e criticamente nos movimentos de compreensão, incorporação, recusa, dúvida, experimentação, recriação e renovação de toda a arquitetônica viva e humana que é a cultura e seus valores,

todos expressos em signos ideológicos. Aula é superfície tensa e vivencial, arena ideológica em que o mundo se gesta a si próprio, no protagonismo pluridiscursivo e dialógico de que são feitas as culturas humanas.

Ao longo de nossa vida, percebemos como alguns educadores colocam em crítica a noção de aula, tensionando os espaçostempos homologados, recriando possibilidades outras de entendimento e fruição desta importante categoria ética, estética e epistemológica: *aula*. Foi pensando nesse movimento que a palavra aula nos convoca é que desejamos partilhar e escutar a expressão das muitas formas de viver esse vocábulo, no qual a fronteira da palavra é a fronteira do que fazemos com ela.

Fizemos, então, o convite: venham conosco! Conversemos juntos sobre os sentidos atribuídos, sobre os fazeres vivenciados, sobre as práxis conquistadas, sobre tudo que envolve esse termo! Agora, no presente dossiê, partilhamos o que generosamente recebemos. Fomos surpreendidos com as muitas possibilidades de se fazer e pensar a aula que nos chegaram através deste dossiê: muitas convicções, diversas possibilidades, mas principalmente inúmeras perguntas. Tantas perspectivas que tivemos que dividir o material recebido em dois volumes. Atentos às forças que cada texto operava e aos fluxos que suas vizinhanças poderiam criar, organizamos os textos de forma livre, os separando apenas em artigos e ensaios, conforme orientação das normas de edição da revista, e entendemos que a leitura desta coletânea deve também seguir um movimento errante, pautando-se nas escolhas e desejos que cada título nos convoca. Não há hierarquias na organização: há aspirações e encontros com as escrituras que cada autor e autora, individualmente ou coletivamente, repartiram.

Além disso, nesta apresentação, fizemos a escolha de não expressar os resumos dos vários textos que recebemos. Sabemos que essa é uma tradição na abertura de coletâneas: ir passando pelos vários artigos, seus autores e autoras, traçando para quem lê um curto enunciado do que está por vir. Mas não o fizemos pois, mais uma vez, aspiramos a vontade das andanças. Convidamos a cada pessoa que olha para nossas palavras: volte ao sumário, explore os títulos. Na abertura de cada texto vocês encontrarão os resumos enviados pelos escritores que aspiraram as partilhas. Encontrem-se com eles diretamente, sentem-se ao lado de cada palavra e conversem. Há muitas aulas a serem pretendidas. Como mediadores desse processo, tentamos evidenciar a condição autoral em plenitude!

Esta coletânea é uma tentativa de, mantendo a singularidade e as perspectivas diversas de compreensão e (principalmente) prática dessa crítica, reunir e refletir sobre essas experiências, tendo como eixo unificador a compreensão da *aula como um ato responsável*, da *aula como acontecimento* (Geraldi 2010)

político-ideológico, como ponto nuclear da formação humana, que pode e deve ser tomado como categoria filosófica central das discussões do campo educativo, ao menos na área em que temos interesse, que é o da educação baseada em filosofias críticas e políticas.

Este é, enfim, um dossiê sobre concepções e práticas de aulas e, portanto, um material que esperamos que seja, ele mesmo, uma aula. Uma superfície sensível, atenta e aberta aos elementos que chegam e se contaminam mutuamente. Um espaçotempo suspenso, mas ao mesmo tempo, graças aos esforços de muitas pessoas, cotidiano; parte da vida, como qualquer outro objeto da natureza. Heterotopias e heterocronias nas quais se torna possível respirar, nas quais se pode tomar fôlego e soprar, nas práticas degeneradas e esclerosadas da atualidade, ares dialógicos, inspirados e ativamente renovadores, aqueles ares necessários à preparação do mundo para as revoluções que desejamos e cultivamos.

Daniel, Graça, Jader e Marisol, organizador(a)(e)s dessas aulas,
Janeiro de 2025

PARTE 1

ARTIGOS

Novo
Testamento
Salmos
Provérbios
ESTE LIVRO
NÃO SERÁ VENDIDO

MARIANA CÂNDIDO HONÓRIO DE LIMA

Aprendendo a Ser Boa, da série Tudo é Fantasia
Fotografia
2023

A obra apresentada é uma fotografia, um autorretrato performático. A foto possui um fundo rosa vivo. A artista faz uso de fragmentos do vestuário de noivas, de cor branca. Usando um véu branco translúcido sobre a cabeça cobrindo também seu rosto, sutiã, calcinha e meia calça fio quinze também brancos, a artista está em pé, com uma pequena bíblia branca nas mãos. Ela se debruça sobre a bíblia aberta para ler uma de suas páginas de forma minuciosa. A bíblia se destaca no primeiro plano com as palavras "Novo Testamento" escritas em sua capa. Em seu pescoço é possível observar um cordão dourado com com um pingente de crucifixo. Esta obra se chama "Aprendendo a Ser Boa" e compõe a primeira parte da série "Tudo é Fantasia" , iniciada em 2023.

PANORAMA DAS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA AULA NA ATUALIDADE: SOBRE TENSIONAMENTOS E ENTENDIMENTOS

Overview of the conceptual perspectives of the class today: about tensions and understandings

Gilcimar Bermond Ruezzene[1]
Kátia Morosov Alonso[2]

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e Professor no Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG ; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6185-4726 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/3564349497452027 ; Email: ruezzene@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Professora na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT ; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7125-664X ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/3326858103129656 ; Email: katia.ufmt@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma síntese da pesquisa desenvolvida no ano de 2024 com o título "A aula em perspectivas conceituais: um estado do conhecimento". Tal investigação teve como finalidade identificar e analisar as perspectivas conceituais de aula com base nas teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2009 a 2024. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia denominada "estado do conhecimento", visando apresentar panorama da temática em estudo. O *corpus* foi composto por 18 trabalhos, sendo 10 teses e 8 dissertações, selecionados com base em critérios como título, idioma, ano de publicação e a presença da palavra "aula" nas palavras-chave. A análise dos dados foi realizada mediante fichamento, que identificou autor, título, ano de defesa, orientador, instituição, palavras-chave, metodologia utilizada e autores das Referências bibliográficas de cada trabalho. Hoje, a aula é compreendida como uma "matéria em movimento" e considerada o "centro do processo pedagógico" em que os estudantes podem ser guiados a incorporar o conhecimento que lhes sejam pertinentes. Assim, o conceito de aula se apresenta como algo complexo, englobando uma série de outros conceitos que se inter-relacionam, como educação, pedagogia e didática. Identificou-se, também, que as perspectivas conceituais de aula encontradas ao longo dessa investigação sugerem que a aula tem um caráter mais filosófico que pedagógico.

Palavras-chave: Educação, Aula, Didática, Constructos de aula, Aula conceitos e entendimentos.

Abstract

This article aims to present a synthesis of the research developed in 2024 with the title "The class in conceptual perspectives: a state of knowledge". This investigation aimed to identify and analyze the conceptual perspectives of classes based on theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) from 2009 to 2024. The research was developed using the methodology called "state of knowledge", aiming to present an overview of the topic under study. The *corpus* was composed of 18 works, 10 theses and 8 dissertations, selected based on criteria such as title, language, year of publication and the presence of the word "class" in the keywords. Data analysis was carried out using records, which identified author, title, year of defense, advisor, institution, keywords, methodology used and authors of the bibliographic references of each work. Today, the class is

understood as a “moving subject” and considered the “center of the pedagogical process” in which students can be guided to incorporate the knowledge that is relevant to them. Thus, the concept of class presents itself as something complex, encompassing a series of other concepts that are interrelated, such as education, pedagogy and didactics. It was also identified that the conceptual perspectives of classes found throughout this investigation suggest that classes have a more philosophical than pedagogical character.

Keywords: Education, Class, Didactics, Class constructs, Class concepts and understandings.

Introdução

Ao pensarmos numa definição conceitual de "aula" é possível encontrarmos uma variedade de respostas. De forma específica, Libâneo (1994) apresenta-nos a seguinte concepção:

> Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (Libâneo 1994, 195).

Podemos dizer, grosso modo, que a aula se materializa como ponto de encontro entre os alunos e materiais de ensino, organizados com a finalidade de se desenvolver o ensino e a aprendizagem. A aula não é, portanto, apenas "entrega de informações", mas um processo ativo de interação entre professores, alunos e conteúdo, destinado a promover a aprendizagem significativa. Dessa forma temos que:

> Se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades em função da aprendizagem dos alunos, podemos dizer que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimento e habilidades pelos alunos. Na aula se realiza, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos constitutivos do processo didático (Libâneo 1994, 196).

Entendemos que o propósito da abordagem anterior é apoiar os participantes envolvidos no processo de aprendizado, ou seja, tanto os alunos quanto os professores, a se envolverem ativamente na busca pelo conhecimento.

Atualmente, parece-nos que o processo educativo se configura na aula como seu ponto central. Nesse sentido Santos e Inforsato (2011), nos dizem:

> A aula, a nosso ver, é o centro do processo pedagógico, momento organizado para a ocorrência da aprendizagem do aluno por meio das atividades de ensino. Se trata de organizar os espaços e os tempos, a aula, como ato pedagógico, precisa ser planejada e pensada para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver nos alunos as condições para que continuem a aprender mesmo fora do ambiente escolar, com autonomia

> e reflexão, como seres aprendentes que adquirem certas habilidades de organização do pensamento e da ação, as quais os preparam para continuar aprendendo sempre (Santos e Inforsato 2011, 82).

Diante do exposto, e considerando as reflexões antes apontadas é que surgiu a curiosidade: afinal quais perspectivas conceituais teríamos na contemporaneidade tendo por substrato a aula? Daí o desenvolvimento da presente pesquisa. A ideia foi a de configurar possíveis entendimentos sobre o espaço/aula, que não é físico somente, mas aquele em que materializam e configuram relações, saberes e contextos que expressam, sem dúvida, o que há de mais caro à Pedagogia: os processos de ensino e de aprendizagem.

Diante da imponência que se coloca junto à aula, ou melhor, diante da expressão máxima de constructos relacionados ao ensino e aprendizagem, é que acreditamos ser importante olharmos para perspectivas conceituais sobre a temática, compondo panorama que nos permita aproximações compreensivas sobre ela – a aula.

Este artigo está constituído por três sessões além de conclusão.

A primeira traz uma breve visão sobre entendimentos históricos sobre a aula. A segunda apresenta como se deu a pesquisa e a composição do *corpus* para a análise. A terceira expõe os principais achados e a conclusão, implica entendimento sobre os elementos/aspectos que indicam compreensão mais filosófica que pedagógica sobre a temática.

Esperamos contribuir para o debate e problematizações sobre a aula!

1. A Aula: Um Processo Histórico em Construção

Em um exame rápido, a palavra aula no grego significa pátio, um lugar aberto. Num segundo momento, na Idade Média, por volta dos séculos XV e XVI, a palavra aula começou a ser usada para salões, onde acontecia algo relacionado com a cultura e com a erudição. Eram espaços de encontros, de leituras e de debates dentro de castelos, próximos às bibliotecas. Posteriormente, esses salões de leituras e debates vão para dentro das universidades, com o mesmo nome. Estes eram os "lugares", nos quais os catedráticos davam suas *aulê.* Lugares estes nominados com seus nomes, como responsáveis pelas ocorrências que ali aconteciam.

A palavra aula tem classificação gramatical como substantivo que é a transcrição do latim *aulæ* e do grego *aulê*. O termo *aulê* era usado na Grécia antiga para indicar um pátio ou um local aberto, um jardim, por exemplo, ambiente precedente ao prédio principal de uma casa. De acordo com Corazza, Heuser e Monteiro (2020, 8), observamos que Homero, em seu Odisséia chama de *aulê* a área aberta da entrada do palácio de Alcínoo; Estrabo, em seu Geografia, usa a palavra para se referir à caverna de *Bõos Aulê*, algo como um "estábulo". Já no latim, *aulæ* segue o sentido grego. Dessa forma, percebemos no poeta latino Modetinus,

que em seu Cupido adormecido, quando a respeito do amor jovem expressa: "Em torno dele vieram fantasmas, do salão sombrio de Plutão" (Modestius 1934, 540). Percebemos que no contexto grego e romano antigos, o termo *aulæ* e *aulê* indica, por um lado, o espaço que precede, a céu aberto ou coberto, como uma caverna ou gruta, em que adentram animais ou transitam fantasmas.

A compreensão de aula inicialmente tem sua compreensão a partir da compreensão de pátio, no sentido de se estabelecer como um lugar onde se adentrava. Possivelmente um lugar que nem todos tinham acesso, um lugar solene não indicado para acesso de todos.

A concepção de aula a partir da cultura grega até os dias atuais constitui-se numa longa caminhada. Da ideia de espaço físico, é possível perceber que o entendimento se transforma ao longo do tempo. Dando um enorme salto temporal nos aproximamos de um entendimento que ultrapassa o físico, constituindo um processo. Nessa perspectiva mais atual e de acordo com Gasparin (2009), a aula expressa organização estrutural:

> A aula é a forma organizativa básica do ensino, pela qual o professor organiza, dirige, impulsiona, mobiliza a atividade cognoscitiva de um grupo de alunos; considerando as peculiaridades destes, utilizando métodos de trabalho que criam, desenvolvem e transformam as condições propícias e necessárias para que todos os alunos dominem os fundamentos dos conteúdos, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, a partir de objetivos previamente estabelecidos. Na aula, encontramos todos os elementos fundamentais do processo didático escolar (objetivos, conteúdos, métodos, ensino, aprendizagem, e as condições – meios, recursos, instrumentos, organização administrativa) em manifestação, conexão e determinação recíproca. A aula sintetiza, pois, o processo pedagógico escolar como um processo de mediação onde se conjugam todos os elementos fundamentais do processo educativo, bem como a multidimensionalidade do processo didático, em seus aspectos filosófico-ideológico-ético, sociológico, político, psicológico, epistemológico e técnico. (Gasparin 2009, 151)

Além disso, ainda segundo Gasparin (2009), a aula, como antes mencionado, é processo.

> Não se trata aqui da aula como estrutura estática e isolada no tempo e no espaço escolar, mas como processo em que se manifesta e se estrutura a aprendizagem de uma unidade didática, que na maioria das vezes não se resume a uma aula, mas a um conjunto de aulas, isto é um processo de aulas. Outro aspecto importante a considerar é que o processo didático, que se sintetiza na aula, envolve, além dos fatores internos ao professor

> e alunos, os princípios científicos e metodológicos dos conteúdos e do processo educativo, e as condições objetivas quanto à sociedade, à política, à cultura, isto é, quanto às condições concretas que determinam o processo de ensino-aprendizagem (Gasparin 2009, 151-152).

Sendo assim, a aula pode ser descrita como um processo dinâmico e interacional, no qual os professores e alunos constroem o conhecimento por meio de suas experiências: existiria uma relação com o conhecimento ao problematizar uma realidade. Durante esse processo, o professor atuaria mediando a ação dos alunos na exploração de novas perspectivas conceituais, no desenvolvimento de compreensões e apropriação de determinados conteúdos. Os alunos, por sua vez, estariam envolvidos com análises das informações, além de contribuírem com suas próprias perspectivas e questionamentos. Esse diálogo entre professor e alunos criaria, então, um ambiente de aprendizado colaborativo, por estarem engajados na e para (re)construção do conhecimento.

O importante aqui é a constatação de que aula, antes de espaço de encontro apenas, se transformaria em espaço de trocas, diálogo e potencial para e na constituição e construção de conhecimentos.

Pois bem, e o que dizem as pesquisas na atualidade? Antes de adentrar sobre achados, relevante expor a maneira pela qual se deu a pesquisa como a seguir.

2. Estado do Conhecimento: Uma Jornada em Construção

A pesquisa realizada utilizou a metodologia denominada "estado do conhecimento". Isso implica compreender os paradigmas que permeiam o assunto, o desenvolvimento temporal da temática como objeto de pesquisa, fontes de publicações relevantes, além das políticas que direcionam a produção científica e os meios de disseminação.

Para identificar um cenário é fundamental criar um panorama do conhecimento já existente, conforme descrito por Morosini e Fernandes (2014). De forma específica, o estado do conhecimento "[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (Morosini e Fernandes 2014, 155). Isso requer a compilação de periódicos, de teses, de dissertações e de livros relacionados a um tema particular.

Além disso, busca-se analisar como a produção científica é construída e incorporada a um trabalho acadêmico. No entanto, Morosini e Fernandes (2015) destacam que não é possível realizar essa reflexão sem considerar certos elementos que podem influenciar o pesquisador, como a instituição à qual está filiado e o país em que se encontra, bem como, suas interações dentro da perspectiva global. Em outras palavras, a produção acadêmica está inserida

no contexto do campo científico e, consequentemente, está sujeita às regras e dinâmicas constituintes.

A construção do estado do conhecimento, como atividade acadêmica, tem como objetivo principal compreender, sistematizar e analisar a produção existente no campo científico relacionado a uma temática específica. Por exemplo, o estado do conhecimento pode ser uma boa fonte de pesquisa para uma produção acadêmica na área da educação. Essa estratégia poderá auxiliar na delimitação do tema e na escolha das abordagens metodológicas, além de auxiliar na elaboração do texto acadêmico que comporá o arcabouço da investigação científica.

De acordo com Silva (2005), o estado do conhecimento pode assumir uma abordagem quantitativa ou ser aprofundado por meio de uma abordagem qualitativa. No primeiro caso, o pesquisador pode coletar dados quantitativos que incluam informações como o número de publicações, o tipo de produção, o tamanho das obras, entre outras características numéricas. A pesquisa quantitativa envolve a tradução desses dados em "números" para classificá-los e analisá-los, requerendo o uso de recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, mediana, moda, desvio padrão, coeficiente de correlação, e outros.

A escolha entre abordagem quantitativa e qualitativa depende dos objetivos da pesquisa e da natureza dos dados disponíveis, permitindo ao pesquisador explorar diferentes facetas da produção acadêmica em seu campo de estudo. No entanto, ao adotar uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, a pesquisa se torna descritiva e indutiva. Nesse contexto, o foco principal do pesquisador está no processo de pesquisa em si e no seu significado. Conforme Morosini e Fernandes (2015), a abordagem da pesquisa está intimamente ligada ao conjunto de dados que será analisado.

Após a formulação da pergunta de pesquisa e do desenho da investigação, cabe ao pesquisador a seleção do material de análise, levando em consideração os seguintes elementos:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos);
- Identificação de fontes e constituição do corpus de análise. (Morosini e Fernandes 2014, 156).

A seguir descrevemos os passos que podem orientar uma pesquisa que assume como metodologia o estado do conhecimento: escolha das fontes de produção científica, que podem ser nacionais e/ou internacionais; seleção dos descritores

de busca, ou seja, os termos-chave que serão utilizados para pesquisar as fontes relevantes; organização do *corpus* de análise, que envolve uma leitura inicial dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada e a identificação das primeiras fontes que se destacam como pertinentes ao tema de pesquisa; identificação e seleção das fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, que é o conjunto de fontes que serão analisadas de forma mais detalhada, formando o *corpus* de análise; construção das categorias analíticas do *corpus*, que inclui a análise das fontes selecionadas e a organização da bibliografia categorizada com base na elaboração das categorias relevantes; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, a partir do *corpus* considerado.

As etapas citadas anteriormente ajudam na estruturação da revisão da literatura e a construção do estado do conhecimento, fornecendo uma base para o desenvolvimento da investigação. Ressaltamos que as pesquisas com o objetivo de realizar um estado do conhecimento permitem verificar as peculiaridades da realidade histórica na qual estão imersas (Romanowski, Ens 2006; Saviani 2007; Vosgerau, Romanowski 2014). Podemos dizer que optar por essa perspectiva seja condição para se compor uma "radiografia" sobre uma temática, isto é, a descrição razoavelmente detalhada do estado em que se encontra uma área do conhecimento num momento determinado" (Saviani 2007, 149).

De acordo com Puentes, Faquim e Franco (2005), pesquisas caracterizadas como estado do conhecimento surgiram na área da educação nos Estados Unidos da América. Teve sua difusão na América Latina por volta da final da década de 1970, um período caracterizado por pesquisas na área da educação, as quais abordavam temáticas sociais e políticas e que procuravam um enfoque metodológico com a capacidade de ir além da apresentação quantitativa dos resultados.

Assim, a metodologia empregada nesta pesquisa, estado do conhecimento, possui o potencial de enriquecer o campo de estudo que aborda a temática aula.

Na pesquisa em tela, a investigação se deu tendo por base teses e dissertações junto ao portal da Biblioteca Digital de Tese e Dissertações - BDTD. Além disso, procuramos incluir trabalhos contemporâneos que abordam a temática aula junto às suas análises e discussões. Para a composição do *corpus* os procedimentos foram os descritos adiante.

3. A Construção do Corpus e a Jornada Percorrida

A escolha da BDTD como fonte de pesquisa baseou-se na relevância de tal plataforma de divulgação científica, por estar integrada à diversas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

A seguir descrevemos os filtros aplicados junto a pesquisa realizada.

Título: Aula.

Idioma: Português.

Ano de publicação: 2009 – 2024.

Palavras-chave: Aula (s).

Com os três primeiros filtros citados anteriormente encontramos 3.560 trabalhos. Com o objetivo de reduzir o *corpus* da pesquisa aplicamos o quarto filtro: palavra-chave aula. Destacamos que, segundo Aquino e Aquino (2013, 229-230), "o termo Palavras-chave refere-se às palavras mais importantes do texto científico utilizadas pelos autores [...]". Isso justifica a identificação da perspectiva conceitual de aula junto às palavras-chave do *corpus* de dessa pesquisa. Após empregarmos os filtros descritos anteriormente, verificamos que 18 trabalhos foram encontrados. São esses trabalhos que chamamos de *corpus* dessa investigação e assim, posteriormente são analisados de forma minuciosa.

A seguir, no Quadro 4, apresentamos uma síntese dos trabalhos selecionados.

QUADRO 1. TRABALHOS SELECIONADOS PARA LEITURA E ANÁLISE

Título	Tipo	Instituição	Área	Ano
Aulas combinatória no ensino médio: como estão ocorrendo	D	UFPE	Educação	2016
Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?	T	UFRS	Educação	2014
Um dia de aulas na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro - entre 1826 e 1851	T	UNICAMP	Educação	2009
Worked Example X Aula Expositiva no aprendizado de Radiologia de estudantes de Medicina	D	UFMG	Medicina	2019
Construção Metodológica da Educação Física Escolar: uma proposta conjunta professor-aluno	D	UFPB	Educação	2010
Abecedário de aula	D	UFRS	Educação	2019
Os labirintos da aula universitária	T	USP	Educação	2016
A-traduzir em Educação: sonhografias de aula	D	UFRS	Educação	2019
Acontecimento: a aula como obra de arte	T	UFJF	Letras	2019
A magia do professorar: a aula como um excursionar entre os saberes	T	UNISINOS	Educação	2011
Aula, entre movimentos de vida-escrita-pensamento	T	UFRS	Educação	2016
A voz acena: a presença da voz na cena da aula	D	UFMT	Educação	2013
Aula: o intervalo existente entre o que os professores dizem e o que realizam como prática social	T	UNIOESTE	Letras	2017
Educação transcriadora: ações didáticas que constituem a aula no Ensino Superior	T	UFMT	Educação	2018
A aula em vida, vidas em aula: entre chegadas e partidas	T	USP	Educação	2023
Para pensar a aula de filosofia: interações com o rizoma e outros conceitos de Deleuze	D	UnB	Metafísica	2020
Aula-acontecimento: o ensino de filosofia no contexto escolar de violência e preconceito	D	UFABC	Filosofia	2022
Sobre repertório, professores e cinema: o manejo do repertório de filmes de professores de história na composição de suas aulas.	T	PUC	Educação	2021

FONTE: O AUTOR.

Verificamos, por meio do Quadro 4, que 13 trabalhos se inseriam na área de conhecimento intitulada como Educação, 2 trabalhos estão inseridos na área de Letras, 1 trabalho na área de Medicina, 1 Metafísica e 1 Filosofia. Também verificamos a ocorrência de 58 palavras-chave diferentes.

4. Explorando o *Corpus* de Investigação: Algumas Análises

O *corpus* desta investigação é formado por 18 trabalhos, sendo: 10 teses e 8 dissertações. Dessa forma, verificamos, como apontado há pouco, que 13 trabalhos que se inserem na área de conhecimento intitulada como Educação, 2 trabalhos estão inseridos na área de Letras, 2 trabalhos na área da Filosofia e 1 trabalho na área de Medicina. Dentre suas palavras-chave, as que mais se repetem são: Aula, Ensino, professor, Pedagogia, Formação, Escrileituras, Educação, Diferença, Didática, Criação e Arte. Os autores que apareceram com maior frequência nos diferentes trabalhos foram: Gilles Deleuze, Roland Barthes, e Sandra Mara Corazza. Sendo assim, a maior parte deles (55,6%) teve como referência o autor Gilles Deleuze, também bem próximo a este aparece Roland Barthes (44,4%) e, em terceiro, temos Sandra Mara Corazza (33,3%).

Ao analisar os achados sob a perspectiva conceitual de aula, observamos que a escolha de autores como Gilles Deleuze, Roland Barthes e Sandra Mara Corazza revelam orientação teórica que busca redefinir o conceito de aula de maneira não tradicional. A presença significativa desses autores em diferentes trabalhos sugere abordagens que vão além do denominado "ensino tradicional", aquele de caráter transmissivo, estando mais alinhadas a compreensões críticas, filosóficas e culturais da educação.

Deleuze, sendo o autor mais referenciado, sugere uma perspectiva de aula entendida como um espaço de devir e multiplicidade. A abordagem deleuziana propõe que a aula não seja vista como um lugar fixo de transmissão de conhecimento, mas como um campo de fluxos dinâmicos onde o aprendizado ocorre de maneira rizomática, ou seja, sem hierarquias ou sequências lineares. Deleuze desafia-nos a pensar a aula como espaço de experimentação, quando professores e alunos se apresentam em constante transformação, desestabilizando as concepções fixas de ensino. Em Deleuze, evidenciamos uma perspectiva conceitual de aula a partir de processo de criação e transformação, em que o conhecimento é produzido de forma não linear, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

Com relação a Barthes, o que se evidenciou foi uma visão da aula como um espaço de análise crítica da linguagem e dos signos. Sua teoria dos signos, com a consequente desconstrução de textos, poderia ser trabalhada na aula como um ambiente, no qual o discurso é problematizado e os alunos incentivados a interpretar e questionar as construções culturais e simbólicas presentes na

educação. Barthes permite-nos ver a aula como um "lugar" onde os alunos não apenas adquirem conhecimentos, mas desconstruiriam e reinterpretariam significados, revelando as relações de poder e os processos de significação. Em Barthes observamos uma perspectiva conceitual de aula a partir de um espaço de interpretação e crítica, com foco na compreensão dos discursos e na análise das estruturas culturais que permeiam o conhecimento.

A presença de Sandra Mara Corazza reforça a perspectiva de aula ancorada em uma pedagogia crítica e filosófica. Corazza, influenciada por Deleuze e Guattari, traz uma perspectiva de aula como um campo de criação e de subjetivação, em que os processos educacionais não seriam apenas de transmissão de conteúdo, mas de construção de novas formas de pensamento e de experiência pedagógica. Sua obra contribui para uma visão de aula que favorece a experimentação pedagógica e a construção de novas subjetividades, rompendo com o tradicional e propondo a aula como um lugar de criação contínua. Em Corazza, observamos uma perspectiva conceitual de aula a partir de um espaço de subjetivação e de criação, em que as práticas pedagógicas romperiam com estruturas rígidas e favoreceriam a emergência de novos modos de ser e pensar.

De forma geral, os autores citados anteriormente promovem uma ruptura com a perspectiva conceitual de aula tradicional, transformando-a em um ambiente de criação, de crítica e de transformação. A alta frequência de Deleuze, Barthes e Corazza aponta para um entendimento de aula como um processo interativo, fluido e centrado no aluno, compreendendo que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas co-construído. Isso evidencia uma forte tendência nas pesquisas do *corpus* para uma Pedagogia que valoriza a criatividade, as subjetividades e o pensamento.

Destacamos especialmente Gilles Deleuze, o filósofo francês do século XX que mais apareceu como referência em nosso corpus. Conhecido por desafiar paradigmas tradicionais, Deleuze abordou conceitos como multiplicidade e diferença de maneira inovadora. Aplicadas à educação, suas ideias trouxeram uma visão transformadora sobre o conceito de aula, rompendo com estruturas convencionais.

Para Deleuze, a aula deve ser concebida como um processo dinâmico e vivo, onde a interação e a significação pessoal são elementos centrais. Ele questiona a abordagem tradicional de ensino, que pressupõe uma uniformidade na compreensão dos conteúdos por parte de todos os alunos ao mesmo tempo. Em contrapartida, sua perspectiva defende que a educação deve ser uma experiência individualizada, na qual cada estudante desperte para os aspectos do aprendizado que mais lhe tocam. A diversidade dos alunos, nesse contexto, não é um obstáculo, mas um elemento que potencializa a riqueza das interações e das respostas ao conteúdo trabalhado.

Por meio da leitura detalhada e da análise crítica das teses e das dissertações, identificamos várias dimensões que compõem a perspectiva conceitual de aula.

Observamos que a aula, longe de ser um elemento estático ou uniforme, assume formas diversas, moldadas por contextos históricos, culturais e institucionais específicos. A interseção entre Didática, Pedagogia e Educação mostrou-se fundamental para a compreensão desses elementos que constituem a perspectiva conceitual de aula.

Em relação à Didática, revelou-se que esta desempenha um papel crucial na definição das estratégias e dos métodos utilizados em sala de aula. As teses e as dissertações apontaram para uma transformação nas abordagens didáticas, desde modelos mais tradicionais até práticas mais colaborativas e cooperativas, buscando promover aprendizagens ativas e significativas, com indícios para a denominada "didática crítica".

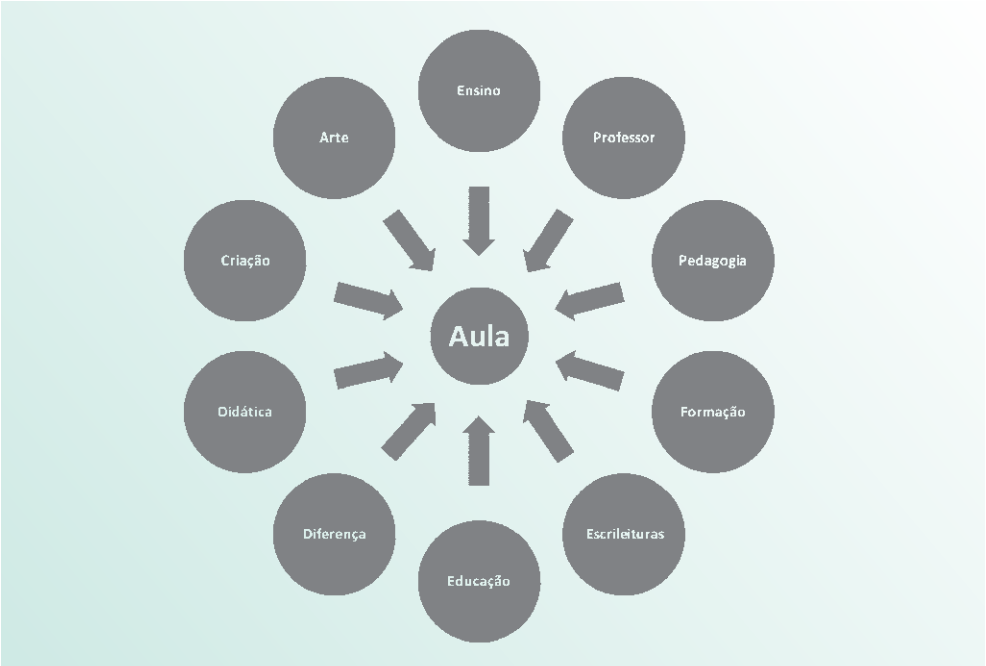
As teorias pedagógicas subjacentes aos trabalhos analisados apresentam um alicerce teórico robusto para a compreensão da perspectiva conceitual de aula. Identificamos uma pluralidade de correntes pedagógicas, cada uma contribuindo com perspectivas distintas sobre o papel do professor, do aluno e do ambiente de aprendizagem, sobressaindo a pedagogia pós-moderna.

Também evidenciamos que a perspectiva conceitual de aula está profundamente enraizada em visões mais amplas sobre a Educação. As dissertações e as teses que analisamos abordaram a aula como um espaço não apenas de transmissão de conhecimentos, mas de formação integral, cidadania e desenvolvimento crítico. De toda maneira, é importante frisar que nos trabalhos analisados o escopo foi aquele direcionado ao contexto da educação escolar. Sem inferências ou abrangências para além dele.

A compreensão da perspectiva conceitual de aula, conforme delineado na pesquisa, tem implicações significativas para a prática educacional contemporânea. As variações e as transformações identificadas no estudo sugeriram caminhos para práticas pedagógicas mais interativas, capazes de responder aos desafios do mundo atual. Numa perspectiva abrangente, é possível afirmar que os professores poderiam se beneficiar de visão integrada de Didática, Pedagogia e Educação no sentido de se (re)criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, dinâmicos e reflexivos.

Outra forma de materializar a perspectiva conceitual de aula é olhar para as palavras-chaves do *corpus* dessa investigação. Sendo assim, a seguir, na figura 1, apresentamos uma síntese das palavras que mais aparecem junto aos 18 trabalhos pesquisados.

FIGURA 1. COMPREENSÃO DE AULA POR MEIO DAS PALAVRAS-CHAVE.



FONTE: OS AUTORES.

Dentre todas as palavras descritas na Figura 1, destacamos a palavra ensino. Entendemos que todas as perspectivas que margeiam a palavra aula contribuem para a sua compreensão, porém, existe uma maior associação da palavra aula à palavra ensino. Ou seja, ao pensarmos numa perspectiva conceitual de aula, de alguma forma a associamos à perspectiva conceitual de ensino.

Acreditamos que para a compreensão do conceito de aula necessário se faz um olhar para a interação dinâmica e simultânea que ocorre entre os conceitos com maior frequência de ocorrência identificados junto ao *corpus* dessa pesquisa que são: ensino, professor, pedagogia, formação, escrileitura, educação, diferença, didática, criação e arte. Sendo que no centro desse processo está a compreensão da palavra ensino, palavra mais frequente e representada no núcleo das práticas educativas.

O ensino pode ser compreendido como processo pelo qual o conhecimento construído historicamente é compartilhado dentro de um ambiente educacional. Além disso, se constitui como a atividade principal que ocorre na aula, sendo a base sobre a qual todas as outras palavras e perspectivas conceituais se inter-relacionam. O ensino envolve a comunicação de conteúdos e valores, adaptados às necessidades e aos contextos dos alunos.

Também percebemos que os autores que mais influenciaram o *corpus* desta investigação têm formação ou atuação na área da filosofia. Isso sugere que ao identificarmos as perspectivas conceituais de aula ao longo dessa investigação, percebemos um caráter mais filosófico que pedagógico em sua caracterização.

De forma particular destacamos Gilles Deleuze, que foi o autor com maior ocorrência dentre as referências do nosso *corpus*. Tal filósofo francês do século XX desafiou paradigmas tradicionais ao explorar elementos conceituais como multiplicidade e diferença em suas obras. Deleuze oferece uma perspectiva única sobre o que constitui uma aula, transcendendo a rigidez das estruturas convencionais.

> Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente... Uma aula é uma espécie de matéria em movimento... Por isso é que é musical... Cada grupo ou cada estudante pega no que lhe convém... Não podemos dizer que tudo convém a todos... As pessoas têm de esperar... Obviamente, há sempre alguém meio adormecido..., mas por que acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito?... Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente... É por isso que o público variado é muito importante (Deleuze 2021, n.p).

Deleuze propõe que a aula poderia ser entendida como entidade viva e dinâmica, na qual a interação e a relevância pessoal são fundamentais. Ele desafia a visão tradicional de que todos os alunos devem entender tudo da mesma forma e ao mesmo tempo. Ao invés disso, ele sugere que a Educação é uma experiência personalizada, em que cada aluno deveria "acordar" e se conectar com os elementos da aula que lhes são significativos. A diversidade do público enriquece essa experiência, permitindo uma variedade de respostas e engajamentos com o conteúdo apresentado.

Para Deleuze, a multiplicidade é central em sua filosofia. Na sala de "aula deleuziana", a multiplicidade não se limita apenas à diversidade de alunos, mas se estende à multiplicidade de ideias, de abordagens e de formas de conhecimento. A aula torna-se um espaço onde as diferenças são acolhidas e exploradas, propiciando uma experiência educacional rica e heterogênea.

Deleuze propõe uma concepção do pensamento como um processo contínuo e dinâmico. O pensamento não é algo estático e pré-definido, mas um fluxo constante de ideias em evolução. O professor é um integrante nesse processo, apoiando os alunos a explorarem, questionarem e criarem em um ambiente que valorize a produção de pensamento em detrimento da mera reprodução de informações.

A ideia de diferença em Deleuze não se refere apenas à diversidade superficial, mas à capacidade de criar algo verdadeiramente novo. Na "aula deleuziana", a diferença é um elemento fundamental que impulsiona o pensamento crítico

e a transformação. Valoriza-se a singularidade de cada aluno e a potência transformadora da diversidade.

Na perspectiva de Deleuze, o papel do professor transcende a mera transmissão de conhecimento. O professor torna-se um artista do pensamento, não impondo modelos prontos, mas instigando a criação coletiva de novas formas de entendimento. A autoridade do professor reside em inspirar e desafiar, ao invés de impor normas e regras fixas.

A abordagem de Gilles Deleuze junto à perspectiva conceitual de aula oferece uma visão provocativa e transformadora para se (re)pensar o processo educacional. Ao trazer a multiplicidade, a diferença e o pensamento dinâmico no centro da experiência educacional, propõe uma transformação profunda na forma como concebemos e praticamos a Educação. Incorporar esses princípios em nossa compreensão da aula pode não apenas enriquecer a experiência educacional, mas também abrir caminhos para uma construção de conhecimento mais fluida e criativa. Podemos dizer que de alguma forma, na atualidade, as ideias de Deleuze têm influenciado a concepção do que entendemos por aula. Como vimos anteriormente, grande parte dos trabalhos que compõem o nosso *corpus* têm como referência teórica o autor Deleuze.

A partir do caminho percorrido por essa pesquisa, que teve por objetivo constituir um panorama temático a respeito da perspectiva conceitual de aula, foi possível perceber que há uma ausência dos sujeitos aluno/professor. Os motivos e as implicações dessa ausência talvez possam ser objeto de futuras pesquisas junto ao *corpus* dessa investigação.

Conclusão

Diante do que foi exposto ao longo desta investigação consideramos que a compreensão de aula pode ser evidenciada por meio da relação entre a perspectiva conceitual de Educação, de Pedagogia e de Didática. Assim, ao verificarmos, junto ao *corpus*, observamos a tendência para se olhar a educação como educação escolar apenas.

Em relação à perspectiva conceitual de Pedagogia predominante junto ao *corpus* estudado destaca-se a tendência pedagógica intitulada pós-moderna. Para tal tendência Libâneo (2005) aponta as seguintes características:

- Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a idéia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento.
- Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os

indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos.

- Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural.
- É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do principio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si.
- Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade.
- Os educadores devem ajudar os estudantes a construírem seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição. (Libâneo 2005, 8-9).

Libâneo apresenta uma visão rica e complexa da pedagogia pós-moderna, que valoriza a diversidade cultural, a integração do conhecimento e a construção social da identidade. No entanto, ao mesmo tempo em que essas ideias são transformadoras e inclusivas, elas também apresentam desafios significativos em termos de implementação prática e coerência teórica. A crítica a essa abordagem poderia, portanto, problematizar suas contribuições para uma educação mais justa e diversa com uma análise cuidadosa de suas limitações e possíveis contradições. Ressaltamos que a tendência pedagógica chamada de pós-moderna foi a mais predominante junto ao *corpus* dessa investigação.

Quando pensamos na concepção de Didática junto ao nosso *corpus*, evidenciamos uma tendência para a chamada didática crítica. De acordo com Veiga (2004):

> [...] a Didática Crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. (Veiga 2004, 75)

A Didática Crítica propõe transcender dicotomias, reducionismos e formalismos frequentemente observados nas teorias educacionais tradicionais. Veiga (2004) propõe uma análise crítica da realidade social na qual a escola está inserida, reconhecendo a educação como uma atividade contraditória em uma sociedade estratificada por classes sociais, em que a escola não apenas reflete como também influencia

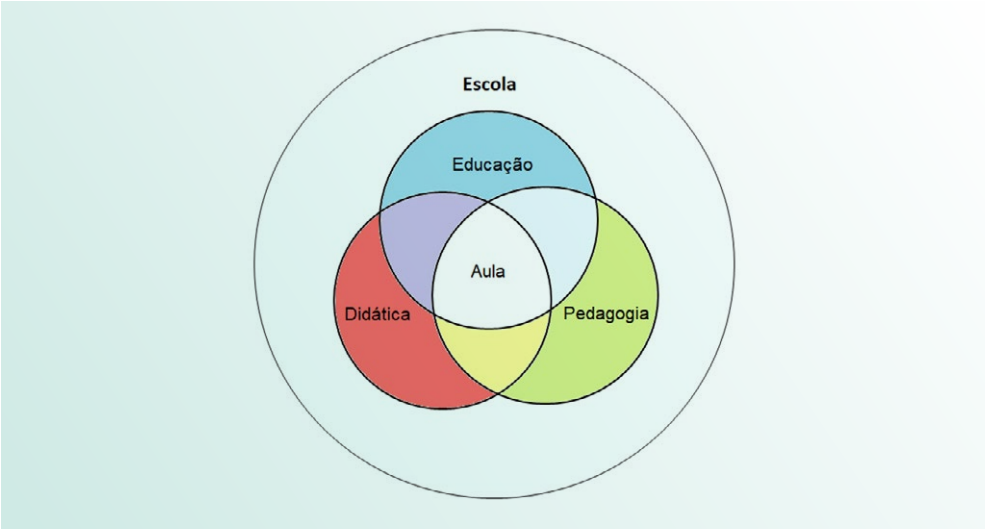
as relações de poder. Nessa perspectiva, a escola é vista como um componente integrante da sociedade, desempenhando um papel crucial na disseminação do conhecimento e na busca pela integração entre teoria e prática, confrontando, assim, as estruturas de poder que perpetuam desigualdades educacionais.

A Didática Crítica se assenta na ideia da formação integral do ser humano, enfatizando a importância da autonomia e da reciprocidade na relação pedagógica entre os participantes do processo educativo. O estudante, enquanto indivíduo concreto e situado historicamente, traz consigo um conhecimento próprio que necessita ser reconhecido e reinterpretado de maneira consciente para catalisar mudanças significativas.

Entendemos que é na escola que a compreensão de Educação, Pedagogia e Didática se materializa. Ou seja, a escola é o lugar no qual a educação se torna tangível para os alunos. É onde experimentam o processo de ensino-aprendizagem, em que as teorias abstratas se transformariam em experiências concretas. Assim, a escola se conformaria como um microcosmo da sociedade, contexto em que Educação, Pedagogia e Didática não seriam apenas discutidas, mas vividas. Ela seria o lugar em que as ideias sobre o significado do educar poderiam ser "colocadas à prova", indicando possibilidades outras e diversas para e na (re)construção do conhecimento e das práticas pedagógicas instauradas na aula.

Sendo assim e na tentativa de sintetizar a relação existente entre Educação, Pedagogia, Didática e Aula propusemos:

FIGURA 2. INTERSECÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA E AULA.



FONTE: OS AUTORES.

A figura aponta para a intersecção entre as perspectivas conceituais de Educação, de Pedagogia, de Didática e de Aula:

1. Educação: Representada pelo círculo azul na parte superior
2. Pedagogia: Representada pelo círculo verde à direita.
3. Didática: Representada pelo círculo vermelho à esquerda.
4. Aula: Representada pelo círculo branco no centro, indicando que a aula é o ponto de convergência entre Educação, Pedagogia e Didática;
5. Escola: espaço privilegiado para o acontecimento da aula.

A figura formada pela interseção entre Educação, Pedagogia, Didática e Aula revela um cenário complexo e interconectado no campo da prática educacional. A Educação representa o processo amplo de desenvolvimento humano, enquanto a Pedagogia se concentraria com seus métodos. A Didática entra como a ciência dos processos do ensinar e aprender, preocupando-se com tais possibilidades. Por fim, a aula é o espaço significativo em que estes elementos se integram, envolvendo a interação/mediação direta entre educador e educando. Na imagem, cada área influencia e é influenciada pelas outras, destacando a importância da integração desses componentes para uma prática educativa que expresse compromisso com os conhecimentos historicamente acumulados e suas transformações. Que a escola se caracterize como um espaço/lugar privilegiado para o acontecimento da aula é entendimento inequívoco, porém nos dias atuais, é importante considerar os demais espaços de aprendizagem mesmo alhures ao escolar. Afinal, aprendemos e nos relacionamos em outras e novas relações na denominada cultura digital. Esse é um campo a ser descortinado ainda.

Evidenciar que a aula é ponto de convergência das principais dimensões do processo educacional: Educação, Pedagogia e Didática nos convida pensar nas bases epistemológicas que a fundam. Se a escola é o espaço institucional onde essas interações acontecem, necessário destacar a complexidade, as intencionalidades e a importância do planejamento no "acontecimento" aula. Reconhecê-la como ocorrência não isolada, mas resultado de interações, compreensões conceituais e metodológicas implicam compreendê-la como expressão mesma de nossos anseios como educadores. A aula implica, portanto, em significado relevante junto ao processo educacional, mediando e materializando os objetivos mais amplos da educação em espaço que pode, ou deveria, apoiar o processo ensino e aprendizagem.

Verificar que a palavra ensino foi a que mais se repetiu dentre todas as palavras-chave dos textos investigados, apoia a consideração de Libâneo (2015): que a Didática se põe como articuladora da lógica dos saberes a ensinar e modos de aprender.

> A didática articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psico-pedagógica) e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com as práticas socioculturais (Libâneo 2015,.39-40).

Diante disso, evidenciamos que concepção de aula está intrinsecamente ligada à perspectiva conceitual de ensino, conforme delineado por Libâneo (2015). A didática, ao articular a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional), oferece estrutura abrangente que orienta a prática pedagógica em sala de aula.

Essa articulação sugere que o ensino não pode ser visto como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim como um processo complexo que integra diversos elementos. A epistemologia das disciplinas informa quais saberes a serem "ensinados", enquanto a relação entre conteúdos, métodos e metodologias de ensino conforma como tais saberes serão abordados pedagogicamente.

A aula, nesse contexto, torna-se um espaço dinâmico, no qual essas dimensões interagem. A prática educativa ao ser flexível, adaptável, teria de responder às necessidades específicas dos alunos e às realidades socioculturais em que estão inseridos. Assim, a aula se configura como um espaço/ambiente, em que o ensino é continuamente (re)avaliado e (re)contextualizado.

Ao final da pesquisa foi possível identificar que a concepção de aula, originalmente concebida na Grécia antiga, foi compreendida como um espaço livre e aberto. Durante a Idade Média, o termo passou a designar salões onde ocorria a disseminação da cultura e da erudição, os quais, eventualmente, foram integrados ao ambiente universitário. Com o crescimento da educação e a criação das instituições escolares no final do século XVII, a palavra *"aulê"* passou a ser utilizada no contexto formal da educação. Hoje, a aula é compreendida como uma "matéria em movimento" e considerada o "centro do processo pedagógico" para professor e aluno. As perspectivas conceituais se apresentam como complexas por envolver uma série de outros conceitos que se inter-relacionam, como Educação, Pedagogia e Didática. Do mesmo modo, as perspectivas conceituais de aula encontradas ao longo da investigação sugerem que a compreensão da aula tem caráter mais filosófico que pedagógico, na qual se destaca uma concepção de aula com elementos das ideias deleuzianas.

A análise dos desdobramentos conceituais de uma abordagem deleuziana no microcampo da "aula" revela um potencial transformador. Este movimento,

observado em pesquisas recentes, utiliza a base teórica de Gilles Deleuze para problematizar e ressignificar práticas pedagógicas, afastando-se de modelos normativos e fixos para adotar perspectivas dinâmicas e abertas. Entretanto, ao explorarmos o conceito de "aula deleuziana", é essencial ampliar o diálogo com o pensamento do autor para fundamentar de forma mais robusta nossas conclusões.

Embora o *Abecedário de Gilles Deleuze* ofereça importantes reflexões para este campo, limitar-se a ele como principal referência pode restringir a compreensão de um conceito tão multifacetado. Deleuze, em sua vasta obra, aborda temas como o aprendizado, a criação e a experimentação de formas que iluminam novas possibilidades para a sala de aula. Por exemplo, em *Diferença e Repetição* (1997), ele escreve: "Aprender é efetuar a conjugação das variáveis de um problema, é situar-se no ponto em que as singularidades se tornam discerníveis." Aqui, o ato de aprender não é uma transmissão passiva de conteúdos, mas uma interação ativa com o mundo, que pode ser traduzida em práticas pedagógicas mais participativas e problematizadoras.

Outro exemplo significativo está em *Mil Platôs* (1980), onde Deleuze e Guattari introduzem o conceito de rizoma como uma metáfora para a produção do conhecimento. A ideia de um rizoma contrapõe-se à linearidade da árvore genealógica, sugerindo uma organização não hierárquica e interconectada. Aplicado à aula, o rizoma inspira uma estrutura pedagógica que valoriza conexões múltiplas, itinerários personalizados e a criação conjunta de saberes entre professores e estudantes.

Ao considerarmos que Deleuze é citado em mais da metade das teses e dissertações analisadas, torna-se claro que a força de seu pensamento é amplamente reconhecida no campo educacional. Incorporar trechos de suas obras principais e dialogar com elas permitirá não apenas enriquecer nossa análise, mas também consolidar a ideia de uma "aula deleuziana" como uma prática que transcende o ensino tradicional, convidando ao pensamento criativo e à transformação coletiva.

Dessa forma, ao fundamentarmos nossas conclusões com referências mais amplas da obra de Deleuze, criamos um texto que não apenas reflete a potência de sua abordagem, mas também dialoga de maneira mais robusta com a complexidade do conceito de aula em uma perspectiva deleuziana.

A análise dos dados apresentados na pesquisa revela uma tensão conceitual central para o campo educacional, que, longe de ser um problema, representa uma oportunidade rica de reflexão e aprofundamento. Por um lado, os resultados apontam que o estado do conhecimento é fortemente orientado pelas relações de ensino-aprendizagem e técnicas didáticas, conforme destacado na referência à concepção de aula baseada em Libâneo (2015). Esta perspectiva organiza-se em torno de uma didática que articula dimensões epistemológicas,

psicopedagógicas e socioculturais, consolidando a prática pedagógica em torno de uma lógica estruturante.

Por outro lado, as ideias emergentes da filosofia contemporânea, especialmente as de Deleuze, questionam essa estruturação. Deleuze propõe uma concepção de aula como espaço de criação coletiva e rizomática, que transcende a transmissão de conteúdos e desafia os modelos normativos. Essa perspectiva desloca o foco da pedagogia tradicional para uma abordagem que privilegia a multiplicidade, a experimentação e a construção de novos sentidos no processo educativo.

Essa aparente contradição entre as duas vertentes não deve ser vista como um impasse, mas como um indicativo de que o campo educacional brasileiro está situado em um espaço de forças contraditórias, cujas resultantes ainda estão em processo de delineamento. A coexistência de correntes como a didática crítica, a pedagogia pós-moderna e a filosofia pós-estruturalista refletem uma dinâmica singular do estado de conhecimento na área.

Concluir o texto enfatizando essa tensão permite não apenas reconhecer a complexidade do campo, mas também abrir caminhos para investigações futuras. Ao evidenciar como as correntes mencionadas coexistem e se inter--relacionam, pode-se propor a criação de novas categorias analíticas capazes de capturar essa singularidade. Por exemplo, é possível pensar em categorias que dialoguem simultaneamente com os modelos estruturantes da didática e com as perspectivas desconstrutivas e criativas da filosofia pós-estruturalista.

Além disso, tal abordagem pode oferecer um panorama mais nuançado sobre a situação da educação no Brasil, onde práticas pedagógicas tradicionais coexistem com movimentos teóricos que as desafiam. Este é um convite a refletir sobre como essas forças podem ser integradas ou tensionadas de maneira produtiva para repensar a aula e o papel do professor.

Ressaltamos que o campo educacional pode encontra-se em um momento de transição paradigmática, onde correntes aparentemente contraditórias se entrelaçam para produzir novas possibilidades. Essa compreensão reforça a necessidade de investigações que se debrucem sobre as interseções, os conflitos e as potências emergentes dessas forças. Ao propor este movimento, a pesquisa contribui para expandir o debate e orientar futuras intervenções teóricas e práticas no campo da educação.

Referências bibliográficas

Aquino, Italo Souza; Aquino, Itiel Souza. 2013. *Análise sobre a forma da escrita de palavras-chave em artigos científicos na área de ciências agrárias publicados no período de 1999 a 2011.* Encontros Bibli: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 227-238, maio/ago.

Corazza S. M., Heuser, E. M. D., & Monteiro, S. B. 2020. *Docência, Currículo, Didática, Aula: fantástico arquivo político da diferença*. Revista Teias *21*(63).

Deleuze, Gilles 2021. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet, em 1988. Disponível em: < https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/> Acesso em 15 de maio de 2024.

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. 1980. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.* Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, Gilles. 1997. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Editora Graal.

Fernandes, Cleoni Maria Barboza; Leite, Yoshie Ussami Ferrari. 2007. *30 anos de estudos didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas.* Caxambu: Documento do Grupo de Trabalho Didática, ANPEd.

Gasparin, João, Luiz. 2009. *Uma didática para a pedagogia histórica-crítica.* 5ª ed. Ver. – Campinas, SP: Autores associados. (coleção educadores contemporâneos)

Libâneo, José Carlos. 2005. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação In*: LIBÂNEO, José Carlos Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea.

Libâneo, José Carlos. 1994. *Didática*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, José Carlos. 2007. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Libâneo, José Carlos. 2015. *Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar.* In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática: teoria e pesquisa. Araraquara/SP: Junqueira e Marin. p. 39-165.

Libâneo, José. Carlos 2015. *Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano*. Educação & Realidade, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr.

Morosini, M. Fernandes, C. 2015. *Estado de conhecimento e questões do campo científico.* Revista da Educação. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr.

Morosini, M.; Fernandes, C. 2014. *Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções***.** Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez.

Puentes, R. V.; Faquim, J. P S.; Franco, Z. L. V. 2005. *Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: Un Análisis de los estudios del estado del arte (1985- 2003).* Revista Profissão Docente, Uberaba, v.4, n.12, p.1-21.

Romanowski, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. 2023. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 11 julho.

Santos, Robson, A. S.; Inforsato, E. C. 2011. *Aula: o ato pedagógico em si.* In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 80-85, v. 9.

Severo, José Leonardo Rolim de Lima. 2015. *Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, n. 244, p. 561–576.

Sangenis, Luiz Fernando Conde. 2004. Franciscanos na Educação Brasileira. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I* – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes. p.93-107.

Saviani, Demerval. 2007. *História das ideias pedagógicas no Brasil***.** Campinas, SP: Autores Associados,

Silva, A. C. da. 2005. *Metodologia do trabalho acadêmico*. Indaial: ASSELVI.

Veiga, Ilma. P. A. 2004. *Didática: uma retrospectiva histórica*. In: VEIGA, Ilma. P. A (Coord.) Repensando a Didática**.** Campinas, SP: Papirus.

Vosgerau, D. S. R.; Romanowski, J. P. 2014. *Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.* Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189.

OS CONTOS AFRICANOS, O PODCAST E AS REVERBERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORA

African tales, the podcast and the reverberations between children and teachers

Maria das Graças Gonçalves[1]
Priscila Marques Mateus da Silva[2]

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF); ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1128-618X ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/4817136004929983

2 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro ; ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4751-1939 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/4953493024874817

Resumo

O presente texto é fruto de uma pesquisa realizada com crianças de uma turma de quinto ano da rede municipal do Rio de Janeiro, no cotidiano escolar, a qual buscou compreender as reverberações, relacionadas ao autorreconhecimento étnico-racial, provocadas pela leitura de contos africanos e pela produção de *podcasts*. Teve como objetivo investigar caminhos para a prática antirracista, a partir da leitura e reflexão dos contos africanos, reconhecendo a escola como espaço de produção de saberes outros. Sua natureza é qualitativa e se inscreve no campo da pesquisa (auto)biográfica, dialogando com os estudos do/no/com o cotidiano escolar. Assume uma opção metodológica de perspectiva narrativa em três dimensões (PRADO; SOLIGO; SIMAS 2014). Assim sendo, a leitura de contos africanos em sala de aula e a produção dos *podcasts* se conram como elementos disparadores de reflexões e problematizações de questões que abordavam temas da vida cotidiana, como também levantaram temáticas relacionadas aos valores civilizatórios africanos (TRINDADE 2005). Os movimentos da pesquisa em diálogo com autores, que deram sustentação teórico-epistemológica ao trabalho, tais como Hampâtè Bâ (1994; 1999; 2005, 2010), bell hooks (2013), Kpholo (2022), Paulo Freire (1996), dentre outros/as, me possibilitaram perceber que para além das reverberações de caráter ético, de autorreconhecimento étnico-racial, de reflexões sobre a sociedade e a vida humana, provocadas pelas leituras dos contos e pela produção dos *podcasts*, nas crianças, nas famílias e também na pesquisadora, os contos foram se revelando como potentes ferramentas de enredamento de saberes.

Palavras-chave: Contos africanos, Prãticas antirracistas, Podcast, Cotidiano escolar, Professorapesquisadora.

Abstract

This text is the result of research carried out with children from a fifth-year class in the municipal network of Rio de Janeiro, in their daily school life, which sought to understand the reverberations, related to ethnic-racial self-recognition, provoked by reading African and for producing podcasts. It aimed to investigate paths towards anti-racist practice, based on reading and reflecting on African stories, recognizing the school as a space for the production of another knowledge. Its nature is qualitative and falls within the field of (auto) biographical research, dialoguing with studies of/in/with everyday school life It assumes a methodological option of a narrative perspective in three dimensions (PRADO; SOLIGO; SIMAS 2014). Therefore, the reading of African stories in the classroom and the production of podcasts were configured as elements that triggered reflections and problematizations of issues that addressed themes of everyday life, as well as raising themes related to African civilizational values

(TRINDADE 2005). The research movements in dialogue with authors, who gave theoretical and epistemological support to the work, such as Hampâtè Bâ (1994; 1999; 2005; 2010), bell hooks (2013), Kpholo (2022), Paulo Freire (1996), among others/ as, they enabled me to realize that in addition to the reverberations of an ethical nature, ethnic-racial self-recognition, reflections on society and human life, provoked by reading the stories and the production of podcasts, in children, families and also in the researcher, tales were revealing themselves as powerful tools for entangling knowledge.

Keywords: African stories, Anti-racist practices, Podcast, School daily life, Teacher-researcher.

Introdução: Suspendendo o céu

> Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir natureza, existe também uma ânsia por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.
>
> Ailton Krenak

Para a psicologia, numa perspectiva histórico-cultural, a subjetividade é constituída na relação entre indivíduos. Ou seja, subjetividade e cultura são processos imbricados na formação humana. "A cultura é mediadora da individuação das pessoas, os indivíduos só desenvolvem sua subjetividade na cultura e por meio dela. Eles não existem *a priori,* são produzidos e se produzem a si mesmos pela cultura." (Gonçalves 2010, 373)

Se nossas subjetividades se produzem por meio da cultura, é urgente pensarmos em possibilidades de ampliar nossos horizontes e "suspendermos o céu", para que não sejamos formatados/as em "subjetividades consumidas" que assimilam a cultura colonial, reproduzida em nossa sociedade, nos colocando diante do perigo de uma história única, bem como nos alerta Chimamanda Adichie (2022).

Penso que algumas formas de alimentarmos e fortalecermos nossas subjetividades é nos conscientizando sobre a nossa ancestralidade, transgredindo e resistindo. E na tentativa de contribuir para que, de alguma forma, as crianças que trilharam a caminhada da pesquisa comigo possam construir narrativas contra- hegemônicas e viver suas subjetividades com a "liberdade que forem capazes de inventar" é que trago o trabalho com a história e culturas afro-brasileiras a partir dos contos africanos.

Ao refletir sobre as múltiplas possibilidades de tornar o fazer docente e o espaço da sala de aula, como lugar de criatividade, transgressão e emancipação, bell hooks (2013) nos provoca a pensar:

> O aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente

> e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks 2013, 273).

Assim como a autora citada acima, busco pautar minha prática docente sempre inspirada por Paulo Freire, que compreende que transgredir é opor, resistir e cruzar os limites opressores de dominação pela raça, gênero e classe. Por isso é tão importante mantermo-nos atentas/os ao currículo como um território de disputa, como advertido por Miguel Arroyo (2013) dando especial atenção ao perigo de se atribuir a ele a ideia de neutralidade. "O Currículo, enquanto responsável por sistematizar as técnicas, metodologias e fundamentos pedagógicos que serão trabalhados nas escolas, é idealizado como um instrumento de dominação" (Passos e Pinheiro 2021, 121). Tais apontamentos corroboram a compreensão das práticas antirracistas como espaço-tempos contínuos. Que, devem permear todos os processos e ciclos de aprendizagem. Não devendo ser restritas apenas à conveniência de datas específicas no calendário escolar.

1. Caminhando, contando e narrando: Partilhando recortes do/no/com o cotidiano

A partir das reflexões destacas acima, e compreendendo com o mestre Paulo Freire que não há ensino sem pesquisa, entendo que narrar nossas experiências cotidianas também faz parte do processo pedagógico. E foi nessa perspectiva que nasceu a pesquisa que será aqui narrada. Vivências entre a professora e 25 crianças de 10 a 12 anos, nas séries iniciais de uma escola pública, localizada no município do Rio de Janeiro/RJ, tendo como referência contos africanos e suas possibilidades de enredamento de saberes. Buscando compreender de que maneira essas histórias reverberam nas crianças, contribuindo na produção de conhecimento, bem como contribuir para descolonização de conhecimentos, pensando a escola como espaço de produção de saberes outros, atuando também na reafirmação das lutas daquelas/es que nos antecederam e prepararam o caminho para que pudéssemos passar por ele. Além de fortalecer as lutas de companheiras, professoras, que atuam, incansavelmente, em suas salas de aula com suas "micro-ações [*sic*] afirmativas"[3] (Jesus 2009) construindo suas "poéticas sobre a existência" reveladoras de um mundo mais justo e igualitário.

Muito temos ouvido falar sobre a filosofia Ubuntu, que traz em sua síntese a

---

3 De acordo com Regina de Jesus (2009), o conceito de *micro-ações [sic] afirmativas*, refere-se a "práticas pedagógicas de caráter antirracista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando a oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial". (Jesus, 2009)

mensagem: “eu sou porque **nós** somos”. Desse modo, essa pesquisa é fruto de nós. “Você e eu em relação com o tempo e o espaço que habitamos, que formam o nós. Não o nós que nos fratura ao meio, formando um só inteiro” (Carrascoza 2016, 57) Nós que com nossas subjetividades significamos o vivido. Cada um com sua individualidade, deixando suas marcas uns nos outros, constituindo o nós.

Desse modo, essa pesquisa é em todo tempo atravessada pelos processos de encontros. E ao longo da escrita, tento trazer algumas das materializações desses encontros, através das inúmeras “artes de fazer” (Certeau 2020), que com as crianças, fui tecendo e estabelecendo em nossa sala de aula, como um espaço de viver com criatividade e liberdade.

Essa pesquisa buscou trazer ao diálogo com as crianças, saberes que na perspectiva apresentada por Hampaté Bâ (1982), percebe o mundo a partir de um movimento cíclico, no qual todos os aspectos da vida estão relacionados. Rompendo com a mentalidade cartesiana, fragmentada e categórica. Os contos africanos narrados pelas crianças e organizados por meio de um *podcast,* revelou-se uma forma potente de prática pedagógica de caráter antirracista desconstruindo o imaginário de uma África única, associada à miséria, tendo sua história contada apenas, sob o contexto da escravidão. As narrativas possibilitaram às crianças uma outra percepção sobre o continente africano, diverso dos estigmas imputados pelas teorias racialistas que atribuíram ao ser negro um significado social negativo.

Pretendeu-se com essas práticas contribuir para a construção de identidades negras afirmadas positivamente, bem como com a desconstrução do racismo na sociedade brasileira, apresentando às crianças modos outros de existência, pautada nas filosofias africanas, que trazem em sua síntese, o respeito e o acolhimento a todos os seres que compõem a vida.

Como corpus da pesquisa, têm-se narrativas da professora e das crianças que emergiram de experiências em sala de aula, tendo como disparadores a leitura de contos africanos e a produção de *podcasts*, que consiste em um “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons” (Freire 2013, 47).

A partir do contexto de avanços dos meios de comunicação e da inserção dos recursos tecnológicos na educação, a utilização desta mídia foi compreendida como um artefato tecnológico (Alves 2006), que percebe tanto a professora, quanto os alunos e alunas como participantes permanentes nas mediações e criações dos usos dessa tecnologia, possibilitando que nossos fazeres e produções ultrapassem as paredes da nossa sala de aula. Além de auxiliar o fazer pedagógico, estimulando as crianças em seus processos de leitura e escuta, valorizando a oralidade, constituindo-se como fonte para pesquisa.

Caminhamos assim, na direção da construção de uma pesquisa narrativa em três dimensões (Prado, Soligo e Simas 2014, 01) que “pressupõe dimensões

narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo da pesquisa e dizem respeito às fontes de dados, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de dados, e ao modo de produzir conhecimento." E de forma circular, essas três dimensões se entrecruzam ao longo dessa jornada.

Nesse sentido, os dados foram produzidos a partir das vivências da professora e das crianças no cotidiano da prática docente. As narrativas que surgiam ao longo do processo ajudaram a pensar nos modos como os sujeitos da pesquisa vivenciaram tal experiência, significando e ressignificando o vivido trazendo pistas, tanto sobre o modo de produzir conhecimentos, como sobre esses saberes e conhecimentos produzidos.

> A pesquisa narrativa, tal como a realizamos, em três dimensões articuladas, implica construir saberes e conhecimentos a partir das interpretações e compreensões possíveis no percurso, a partir das ações que vão acontecendo. Não para propor verdades absolutas, pois não está absolutamente em questão defender uma verdade única, mas para dar sentido às múltiplas verdades existentes. (Prado, Soligo e Simas 2015, 10)

Dialogar com as narrativas, em busca de compreender como as crianças são afetadas pelas leituras de contos africanos e pelo processo da elaboração do *podcast*, se colocou assim como um objetivo para a pesquisa. Desse modo, as narrativas das crianças vão revelando de que maneira esses textos deixaram suas marcas em cada uma delas.

Percebendo os contos africanos, frutos da tradição oral, como "relicários feitos de ar, lembranças, emoções; objetos para encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro, abrandar o outro, comprometer o outro com seu passado, sua gente, seu tempo" (Sisto 2010). Assim, buscou-se provocar reverberações nas crianças que as conectassem às suas ancestralidades, as suas histórias de família, às suas experiências cotidianas.

Desse modo, as narrativas das crianças sobre os contos revelavam as ressignificações elaboradas sobre as histórias. Ouvi-las conversando sobre os contos, utilizá-los como exemplos para resolver algumas situações, possibilitou também, percebê-las como atores do processo de aprendizagem. Ao que se refere Paulo Freire (1996), "os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo". É nessa relação dialética, que buscamos navegar nesta pesquisa.

2. Pensando "poéticas" outras de existência

O movimento da pesquisa nos desafiou a ampliar a concepção de reverberação. Entendendo-a, não apenas como uma articulação direta entre as "lições" trazidas pelos contos africanos com situações da vida cotidiana, realizadas pelas crianças, como também os ecos da proposta de leitura dos contos e produção do *podcast* provocados nas relações entre professora e crianças, crianças e crianças, famílias e os fazeres pedagógicos cotidianos.

O objetivo central de refletir e problematizar questões que envolvem a dinâmica de convívio social e as contribuições dos aspectos das filosofias africanas na resolução de conflitos e em temas cotidianos foi se ampliando, para além das reverberações nas crianças, no que diz respeito às questões relacionadas a ética, era importante pontuar que os contos africanos não se resumem a narrativas cuja finalidade seja apenas compartilhar uma lição de moral. Ao longo da pesquisa, os contos foram se revelando como um potente "recurso de aprendizagem e de compreensão da vida" (Hampaté Bâ 1994, 710), bem como instrumentos pujantes de enredamento de saberes.

Pesquisar no/com os cotidianos é também compreender que a reflexão e a construção dos saberes se fazem com o outro. E seu objetivo não é de quantificar e/ou analisar dados de um ou outro fazer pedagógico. Mas pensar sobre as questões, refletir sobre elas e sobre as questões que aparecem ou se escondem no dia a dia e que não nos trarão respostas definitivas, mas nos levarão "para lugares insuspeitos, para questões impensadas, que segue o curso dos acontecimentos" (Serpa 2011, 47). Mesmo porque as situações vividas no/com os cotidianos estão em movimento, estão sendo, modificando-se de acordo com olhar e o contexto de quem as vive. A mesma experiência pode ser interpretada e sentida de diferentes maneiras a partir do lugar no qual o sujeito ocupa em determinado espaço e tempo.

Cabe ressaltar que essa pesquisa deu seus primeiros passos no início do ano letivo de 2021, num contexto pandêmico, quando desde março de 2020, o mundo inteiro foi atropelado por uma devastação provocada pelo coronavírus SARS CoV-2, um vírus letal, responsável por causar a doença COVID-19, que no Brasil levou a óbito 687.710[4] brasileiras e brasileiros". Era difícil encontrar uma família que não tivesse um relato para contar sobre a morte de parentes ou amigos/as. Essa taxa alarmante de mortalidade, contudo, não aconteceu em todos os países e continentes.

Mesmo diante de um contexto complexo, nos reuníamos buscando meios para manter as aulas de forma remota, sem deixar nenhum/a estudante para trás,

4 Números obtidos através da consulta ao site: https://covid.saude.gov.br/ <acesso em:26/10/2022>

enfrentando situações diversas e por vezes difíceis. Sem a devida estrutura e suporte para que tivéssemos condições mínimas de trabalho, providenciamos (a partir de recursos próprios) aparatos tecnológicos como computadores, celulares e internet que possibilitassem o acesso às aulas remotas e o contato com as crianças e suas famílias. Nesse processo o trabalho pedagógico aconteceu, assim como a pesquisa, com todas as suas dificuldades também prosseguiu.

Esse foi o cenário dos primeiros momentos da pesquisa. Enfrentar a dor, o medo e o sofrimento, fortalecendo a coletividade e a cooperação de todas e todos para que nos protegêssemos durante esse período.

Enquanto a retomada presencial não era possível, os encontros com as crianças aconteciam três vezes por semana, por meio da plataforma *Google Meet.* E assim seguimos até meados de abril de 2021, quando retomamos as aulas presenciais em sistema de rodízio, no qual, divididas em dois grupos, as crianças se revezavam semanalmente na escola. Nos encontros, contava com a participação média da metade da turma. As crianças chegavam animadas para as aulas e mantinham-se ativas no grupo de *Whatsapp.* A partir do mês de julho, ocorreu o retorno dos grupos diariamente, tendo findado o sistema de rodízio.

Desse modo, o trabalho de campo da pesquisa iniciou com o projeto de apresentar alguns contos da tradição oral africana, utilizando livros que já faziam parte do acervo da Sala de Leitura da escola. Sendo selecionados os seguintes livros: "Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos", de Celso Sisto (2011); "O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas", com textos de Adilson Martins e ilustrações de Luciana Justiniani Hees (2008); "Bichos da África: Lendas e fábulas", de Rogério Barbosa (2006) e "Histórias de Ananse", de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité (2006).

A ideia inicial era a partir das rodas de leitura em sala de aula, gravar em áudios as conversas que seriam tecidas após a leitura de cada conto e a produção subsequente de um *podcast*, ou seja, arquivos digitais de áudios transmitidos através da *internet* e que podem tratar de assuntos variados. Esses arquivos seriam disponibilizados em plataformas digitais, através dos chamados agregadores de áudios, que são *softwares* que organizam e divulgam esses programas/áudios.

Iniciamos com os momentos de leitura dos contos utilizando o livro "Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos" e decidimos juntos, que leríamos um conto a cada encontro, daquele livro, passando para outro, apenas quando o terminássemos. A cada dia, a partir do sumário, uma criança escolhia um conto do livro e inicialmente, a professora fazia a leitura, pois por mais que fosse feito o compartilhamento da página do livro na tela, as crianças ainda estavam tímidas. Cenário que mudou quando passamos a frequentar presencialmente as aulas.

Ao final da leitura, havia a tentativa de puxar a conversa sobre o tema relacionado para gravar e termos os áudios dessas conversas para produzir o *podcast*.

Porém, as conversas não fluíam. Parecia que a leitura dos contos não mobilizava a curiosidade e a reflexão das crianças ou melhor, aquelas crianças que me faziam perguntas e associações tão interessantes durante nossos encontros, após a leitura dos contos não tinham nada a comentar. Desânimo total!

Diante do silêncio, foi preciso recalcular as rotas, tomadas pela angústia de que a pesquisa poderia dar em nada.

E assim, foi necessário repensar o olhar e as expectativas em relação à pesquisa. O que, de fato, era esperado ouvir? Que caminhos poderiam ser seguidos que trouxessem pistas sobre os sentidos que as crianças estavam atribuindo aos contos africanos? Os contos africanos com suas lógicas, ensinamentos, estéticas diziam algo para as crianças em relação ao autorreconhecimento étnico-racial?

Como as crianças deram pistas de que precisavam de um tempo maior para refletir sobre as histórias, partimos para a reformulação dos caminhos da pesquisa, gravando os contos nas vozes das crianças, onde elas liam e gravavam suas leituras e as compartilhávamos entre nós, através do grupo do *WhatsApp* da turma composto pela professora, pelas crianças e seus responsáveis. Cada criança escolhia o conto que gostaria de gravar. Não havia um momento específico para que fizessem a escolha. Às vezes, algumas crianças, ao ouvir um conto, já pedia para gravar aquela história. Outras pesquisavam contos africanos na *Internet* e, na maioria dos casos, os livros circulavam entre as crianças e elas sinalizavam a história que gravariam.

Os relatos das experiências mostraram que as gravações eram ouvidas com a família antes mesmo da publicação do *podcast*. Nesse processo, a pesquisa foi se deslocando da ideia inicial e se materializando. A cada conto lido, conversávamos sobre as situações que apareciam nas histórias e contextualizávamos em situações do cotidiano, sendo retomadas no passar dos dias. Muitas vezes, a história que conduzia nossas conversas não era aquela que havia sido lida naquele dia. Inicialmente, na maioria das vezes, esse andamento era puxado pela professora.

Os movimentos do cotidiano e as reflexões anteriores confirmavam que havia uma pesquisa em movimento, que os contos africanos lidos em sala de aula deslocavam os nossos pensamentos, porém, ainda permanecia sendo um mistério, tais dificuldades em relação ao uso da tecnologia. Até que a pergunta geradora esclareceu a questão:

Mas afinal, o que é podcast?

O silêncio das crianças, após cada roda de leitura de um conto africano, que em outros momentos revelava-se tão envolvente, desafiava os nossos não saberes

de *professoraspesquisadorasnarradoras*[5]. A dúvida como método, o cotidiano como espaço dos encontros e desencontros, das certezas e das dúvidas, como nos ensinou Garcia (2003), nos instigavam a reconstruir os primeiros passos da pesquisa.

Talvez a preocupação em produzir o *podcast*, entendido como uma fonte para a pesquisa e meio para valorização da oralidade das crianças, estava atropelando o próprio projeto. Assim, enquanto a preocupação girava em torno da falta de narrativas das crianças sobre os contos narrados para produzir os *podcast*s, ouvir e sentir as crianças e em suas formas próprias de se expressarem estava sendo deixado de lado. Ou seja, o que buscava na pesquisa, na verdade, se mostrava era no depois. Mais importante que gravar as histórias, as conversas entre nós, as falas das crianças, e tudo que fosse possível, era, de fato, ampliar os ouvidos para ouvir o que diziam as crianças.

O foco estava se perdendo, sobre o que realmente nos move, que são as histórias, a aproximação, o estabelecimento do diálogo através da literatura e da contação de histórias. As rotas foram recalculadas e os contos africanos eram simplesmente lidos, diariamente para as crianças, sem uma preocupação maior de abrir debates após cada leitura e sim, como um deleite diário.

Foi quando de fato, *professorapesquisadora* e as crianças conversaram abertamente sobre o projeto do *podcast*, que até então, já havia sido comentado, mas não havia acontecido, de fato; um diálogo com as crianças, olhos nos olhos, com o intuito de construir com elas uma proposta coletiva. O assunto já havia sido introduzido sobre as culturas africanas, a importância das histórias e da tradição oral, dos griôs. Mas as crianças ainda não tinham sequer sido ouvidas, se desejavam fazer um *podcast*.

Foi preciso o silêncio das crianças para que começassem a ser ouvidas!

Tal situação traz à tona as provocações feitas por Geraldi (2010), em relação à inversão da relevância atribuída entre respostas e perguntas. Nas quais destaca que "aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. (…) Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas(...). Temos aprendido respostas sem sabermos as perguntas que as conduziram" (Geraldi 2010, 96).

Mais do que simplesmente aceitarem e executarem de forma passiva a proposta da professora, as crianças foram capazes de questionar, de formular perguntas para compreender o que e principalmente por que fazer.

Retomando a proposta, em uma das rodas de conversa com a turma, a *professorapesquisadora* retorna ao assunto do projeto de gravação de *podcasts* e então

5 Inspirada por Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2012), e em seus estudos no/do/com os cotidianos, trago como opção epistemológica, algumas palavras aglutinadas ao longo do texto, na tentativa de ampliar seus significados sem dicotomizá-las.

pergunta abertamente para a turma: *O que acham de fazermos um podcast?* Algumas crianças responderam que "seria legal". E então a professora pergunta se já haviam escutado algum. E então, Vinícius, que é uma das crianças da turma, rebate a pergunta: *Mas tia, o que é podcast?*

A pergunta de Vinícius trouxe pistas do quanto a ansiedade da pesquisadora estava fazendo com que atropelasse o processo de pesquisa e, consequentemente, pudesse perder muitos dados importantes. De forma autoritária, mesmo que não intencional, estava sendo imposta uma proposta para as crianças sem ouvi-las, sem contextualizar. Deixando passar momentos de *ensinoaprendizagem* potentes.

Em seguida, outra criança sugere que a turma escute algum *podcast,* para entender melhor do que se tratava. As crianças ouviram um *podcast* de histórias. E então, delas parte a ideia de fazermos as gravações dos contos que estávamos lendo em sala.

Retomando à pergunta que surgiu diante do silêncio das crianças, e que tanto angustiava a *professorapesquisadora,* de qual seria o enredo do *podcast* sem as narrativas, bastou parar para ouvi-las para ter a resposta. Solução trazida pelas crianças. Mesmo que ainda não estivessem evidentes quais os rumos que a pesquisa tomaria.

Sunny é um autor nigeriano de livros de literatura infantojuvenil, que traz em seu livro, "Ulloma – A Casa da Beleza", uma reflexão na qual narra que ouvia de seu pai que "o conto é como um bom prato de comida. Só quando bem saboreado e depois de digerido é que podemos ver o seu efeito". Essa frase foi um divisor de águas no modo de olhar a pesquisa. A partir dela e das reverberações provocadas, um outro desenrolar foi sendo dado para o projeto: os contos eram lidos em sala e as crianças escolhiam os que queriam gravar em áudio. Pouco a pouco, fomos percebendo durante nossas conversas cotidianas, ou na realização de atividades que supostamente não teriam relação direta com a pesquisa, as crianças trazendo ensinamentos e reflexões provocadas pelos contos.

As narrativas das crianças sobre os contos revelavam as ressignificações elaboradas sobre as histórias. E então o caráter de inacabamento da pesquisa e os desdobramentos das histórias nas vidas das crianças se revelavam. Ouvi-las conversando sobre as histórias, utilizá-las como exemplos para resolver algumas situações, possibilitou também, percebê-las como atoras do processo de aprendizagem. Como se refere Paulo Freire (2011), "os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo." É nessa relação dialética que busco navegar nesta pesquisa.

Ainda em diálogo com Sunny, as crianças foram dando as pistas de que precisavam de um tempo para "digerir" aquelas histórias. Que era um erro tentar pedagogizar essas leituras e fazer com que, de imediato, elas refletissem e retornassem a essas reflexões, para que se cumprisse o que havia sido pré-determinado. A pesquisa é vida, a produção dos conhecimentos se dá em movimento. As

crianças já indicavam isso quando, durante nossas aulas, retomavam exemplos das histórias que havíamos lido, em algum momento, e as contextualizavam.

Os relatos das experiências mostravam que as histórias gravadas eram posteriormente ouvidas com irmãos, irmãs, primos, primas e até mesmo com mães, pais, avós e avôs, antes mesmo da publicação do *podcast*. Algumas crianças compartilhavam os áudios do *Whatsapp* com suas famílias.

No movimento descrito anteriormente a pesquisa foi se deslocando da ideia inicial e se materializando. A cada conto lido, conversávamos sobre as situações que apareciam nas histórias e contextualizávamos com o cotidiano, não necessariamente logo após a leitura. Mas íamos retomando as histórias no passar dos dias. Muitas vezes, a história que conduzia nossas conversas não era aquela que havia sido lida naquele dia.

Com os áudios devidamente enviados, teve início o trabalho de publicação do *podcast* através do site *Anchor.fm*, no qual, de forma simples e autoexplicativa, é possível criar uma conta e anexar os áudios e editá-los dentro da própria plataforma. Contando também com a opção de já compartilhar o *podcast* na plataforma de *streamings* de áudio *Spotify,* que é uma plataforma mais conhecida e que deixou as crianças bem animadas, por terem seus trabalhos agregados na plataforma.

FIGURA 1. LOGOMARCA DO *PODCAST*

FONTE: ARQUIVO DAS AUTORAS

O *podcast* contou com 16 episódios gravados por 18 crianças. A imagem utilizada como logo foi desenvolvida pelo Tomaz, uma criança autista não-verbal, junto com a família e a professora mediadora, Beatriz, que ficaram muito animadas e emocionadas de verem o desenho do Tom integrando o trabalho. Desde o início, essa era uma questão que me inquietava bastante, por não saber ainda como o Tomaz teria a possibilidade de participar do *podcast*. E mais uma vez, pensando e fazendo junto, sua mãe sugere essa ideia.

Se por um lado os movimentos da pesquisa nos geraram inquietações, por outro, apontam desafios e possibilidades de práticas outras favoráveis à construção de sujeitos mais potencializados, frente à sociedade capitalista, racista e excludente na qual estamos inseridos/as.

Mais uma vez, tomando emprestadas as palavras de Geraldi (2010, 100), reafirmo a ideia de que "a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e da fixidez".

Para além das gravações para o *podcast*, acreditamos que as histórias nos ajudam a encarar o mundo com mais leveza e a pensar em modos outros de habitar o mundo. Por isso o trabalho pedagógico com as literaturas nos motivou a trilhar essa caminhada, desejando compreender de que forma as crianças são afetadas pelas histórias, em especial, os contos africanos.

3. E então... o que nos contam os contos?

> Conto, conta, a contar... É você verdadeiro
> Para as crianças brincando no luar meu conto é uma história fantástica.
> Para as fiandeiras, de algodão durante as longas noites da estação fria, meu conto é um passatempo delicioso.
> Para os queixos peludos e calcanhares ásperos é uma verdadeira revelação.
> Eu sou ao mesmo tempo fútil, útil e instrutivo.
> *Hampâtè Bâ*

A partir dessa pergunta e das pistas que as crianças trouxeram, fui provocada a pensar nas dimensões dos contos africanos, e então, a pesquisa foi se movimentando e nos desafiando a ampliar a concepção de reverberação com a qual estávamos trabalhando. Assim, começamos a entender a reverberação não apenas como uma articulação direta entre as "lições" trazidas pelos contos africanos com situações da vida cotidiana, realizadas pelas crianças, como também os ecos da ´proposta de leitura dos contos e produção do *podcast* provocados nas relações entre professora e crianças, crianças e crianças, famílias e os fazeres pedagógicos.

Para além das reverberações nas crianças, no que diz respeito às questões relacionadas a ética, era importante pontuar que os contos africanos não se resumem a narrativas cuja finalidade seja **apenas** compartilhar uma lição de moral. Ao longo da pesquisa, os contos foram se revelando como "ferramentas potentes de enredamento de saberes." (Kpoholo 2022, 703)

Tais saberes não cabem numa lista de conteúdos preestabelecida. São saberes que nos constituem. É o currículo que não tem uma sala de aula específica para acontecer e sim a vida cotidiana. Saberes que se conectam

conosco a partir da escuta. Não a escuta no sentido auditivo. Mas aquela escuta atenta, reflexiva, respeitosa.

Os contos têm muita relação com esse movimento de escuta atenta, sendo um potente "recurso de aprendizagem e de compreensão da vida" (Kpoholo 2022, 711). A partir das narrativas que frutificaram ao longo da pesquisa, foi possível perceber que muitas informações consideradas como conhecimento científico (de acordo com o olhar eurocêntrico, uma vez que nas sociedades africanas, não há distinção entre ciência e vida, todos os saberes circulam de forma igualmente relevantes), aparecem e são problematizadas a partir dos contos.

Desse modo, é possível percebermos as três finalidades dos contos africanos, de acordo com Hampatè Bâ (1994), sendo elas a ludicidade, a função educativa e a iniciática:

> (…) No primeiro nível, puramente recreativo, o conto visa entreter jovens e velhos; mas para as crianças que o contam por sua vez – ou melhor, o "brincam" – diante de sua família ou colega de classe, constitui também um aprendizado da linguagem e de certos mecanismos de pensamento. Em outro nível, o conto é um suporte para o ensino e para a iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o que deve ser – ou não deve ser – o comportamento humano ideal dentro da família ou da comunidade. Por fim, o conto é dito iniciático "na medida em que ilustra as atitudes a imitar ou rejeitar, as armadilhas a discernir e as etapas a atravessar quando se está engajado no difícil caminho da conquista e da autorrealização. (Hampatè Bâ 1994, 207)

Dentre os contos lidos e que integram o *podcast,* foram elencados alguns para elucidar as três finalidades apontadas por Hampatè Bâ. O primeiro deles é o conto "O jabuti e o Leopardo", que traz a história de um jabuti que ao ficar preso junto a um leopardo numa armadilha, usa sua esperteza para provocar o felino, até que ele perdesse a paciência e o arremessasse para bem longe. E assim, o tirava do buraco.

A partir dessa primeira leitura, as crianças não trouxeram suas percepções de forma mais profunda a respeito do texto, apenas divertiram-se bastante com a história. Naquele momento, o conto se revelava em seu sentido "puramente recreativo", que segundo Hampatê Bâ (1994) teria o conto, na perspectiva africana, visando entreter jovens e velhos. Um espírito recreativo e brincante, que, igualmente, proporciona "um aprendizado da linguagem e de certos mecanismos de pensamento" (Hampatè Bâ 1994, 207).

Após a leitura do trecho: "O leopardo bufando de raiva com tal atrevimento, agarrou o jabuti e com toda a força jogou-o para fora do buraco! / O jabuti feliz da vida foi andando para sua casa tranquilamente!" Uma das crianças comenta:

- *Viu só, o jabuti fez igual no futebol. O leopardo aceitou a provocação e acabou ajudando o jabuti. Igual quando a gente fica provocando o cara do outro time, aí ele vai e faz o gol!* (Gabriel 2021).

As relações entre as histórias e as situações da vida cotidiana das crianças se entrelaçaram e provocavam a autorreflexão sobre nossas atitudes e condutas, frente os mais diversos acontecimentos. Como provocação, deixei no ar a pergunta, se essa é a melhor estratégia para alcançarmos os nossos objetivos. E sou surpreendida com a voz da Manu lá no fundo da sala, bem baixinho:

- *Estratégia de sobrevivência, ué!!!!* (Manuela 2021).

Eis que a provocação volta pra mim e penso em quantas estratégias de sobrevivência precisamos adotar para driblar as dificuldades impostas pela vida. No quanto a história da escravização brasileira é permeada por estratégias de sobrevivência e não de submissão de um povo apático que se curvava aos mandos dos seus senhores.

Ademais, como mulher negra, professora negra e mãe de crianças negras, comprometer-me com a realização de práticas antirracistas na escola, para além de uma opção político-epistemológica, não deixa de ser também uma estratégia de sobrevivência.

O segundo conto, "Todos dependem da boca" (Gomes 1999), foi sugerido ao grupo por uma das crianças, que o encontrou na *Internet*, e levou para partilhar com a turma.

- *Tia, achei um conto africano na internet, que fala do que estamos estudando. Posso ler lá na frente?* (Carlos Alexandre 2021).

Na história, os órgãos do corpo humano disputam para ver qual é o mais importante, até que a boca se recusa a comer e, desse modo, todos os outros órgãos vão perdendo a força e acabam reconhecendo a importância da boca. Naquele momento, a turma estudava sobre o sistema digestório.

Diante do contexto exposto, o conto vem a corroborar com a perspectiva da Educação Tradicional Africana, que tem nos contos e nos provérbios um material pujante de produção de conhecimento, que possibilitam o entrelaçamento com os saberes que constituem o currículo. Ademais, cabe ressaltar, que quando falamos de conteúdos curriculares, na perspectiva africana, a transversalidade é algo indissociável na aprendizagem. Os saberes, o currículo não têm uma sala de aula específica para acontecer e sim a vida cotidiana. Nos formamos também pela escola da vida. Não é possível pensar a educação de forma fragmentada, separando o conhecimento científico da formação do ser.

Ao mesmo tempo que o conto "Todos dependem da boca" nos auxiliou nos estudos sobre o sistema digestório, ele nos trouxe também a reflexão sobre o campo de disputa em que vivemos e pudemos pensar, as crianças e eu, acerca da importância de cada indivíduo na construção coletiva, a partir da nossa turma e na sociedade de modo geral, algo que discutíamos com frequência.

Ainda refletindo sobre a Educação Tradicional Africana, outro conto que rendeu e nos possibilitou mais uma vez viver a "aula como acontecimento" foi o conto "Son-Eib, o filho da chuva", começa descrevendo a região onde a história acontecera: "A região era árida. A vida ali dependia dos caprichos do sol e da chuva. E assim, à mercê dos elementos da natureza, as histórias fantásticas corriam soltas" (Sisto 2010). Na história, a chuva era casada com o homem que criou a Terra, e andava sempre enfeitada, usando um cinturão feito com o arco-íris. Certo dia, seu filho mais novo saiu na companhia das irmãs, sob os cuidados de seu padrinho Lobo, para conhecer o mundo. Mas ninguém imaginava as verdadeiras intenções do Lobo, que planejava matá-lo, colocando fogo no cômodo em que dormia. Porém, a Chuva ao tomar conhecimento da maldade que atingira seu filho, desceu à Terra em forma de uma enorme tempestade.

Nem bem começa a leitura, Luísa interrompe:

- O que significa a palavra árida?

Fiquei em silêncio, aguardando as hipóteses que surgiriam. Algumas crianças diziam: *já estudamos sobre isso.* Mas não conseguiam lembrar. Quando comecei a me disponibilizar para esclarecer a questão, Hilary salta da cadeira e diz:

- Lembrei! Nossa, como demorei tanto para lembrar? Árido é quando a terra fica toda rachada de tão seca, porque não chove e é muito quente. Lá onde eu morava (Mucuri-BA) tem uns lugares assim! (...) É estranho porque lá é perto da praia, mas se for afastando um pouco, você vê o chão seco (Hilary 2021).

Sua colocação fez com que as crianças ficassem intrigadas com o solo seco, mesmo perto da praia. Aproveitei a conversa para instigá-los/as a refletir sobre as relações entre o clima, o solo, a vegetação e os modos de vida. E de como tudo está interligado, como vivemos na circularidade.

A partir da contribuição de Carlos Alexandre ao destacar a matéria que estávamos estudando através do conto, não só eu, como as crianças também, começamos a ter um olhar mais atento para essa perspectiva. E assim, fomos enredando saberes trazidos nos contos africanos a conhecimentos gerais.

Não à toa são tão utilizados na Educação Tradicional Africana. Mas é importante destacar que não devemos confundi-la com a educação europeia, uma vez que os conhecimentos científicos, na perspectiva da modernidade, foram validados a partir do distanciamento do sujeito em relação a realidade pesquisada. Enquanto na perspectiva tradicional africana, é impossível que o conhecimento seja dissociado do ser e da formação do sujeito. A conversa rendeu ainda reflexões sobre a nossa relação com a natureza e o quanto ela nos garante tudo o que precisamos para nossa subsistência e o quanto somos parte dela.

A partir dos estudos sobre solo, vegetação e meio ambiente, em parceria com a professora Márcia[6], decidimos viver a experiência de contato com a terra e montamos uma horta na janela. Durante o processo de preparo da Terra, da plantação e da colheita, aproveitamos para conversar sobre a circularidade da vida, expressada também por meio dos ciclos da natureza.

A professora Márcia nos indicou a leitura do livro "O Pequeno Príncipe Preto" (2020), do qual as crianças gostaram bastante e se encarregaram de organizar a leitura compartilhada.

Na história, o Pequeno Príncipe Preto espalha as sementes do baobá, a fim de espalhar amor e empatia e com isso, conversamos sobre a importância de tratarmos a natureza com amor e respeito, que acabam se traduzindo em cuidado com as pessoas que amamos.

FIGURA 2. PLANTIO E ACOMPANHAMENTO DA HORTA

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS

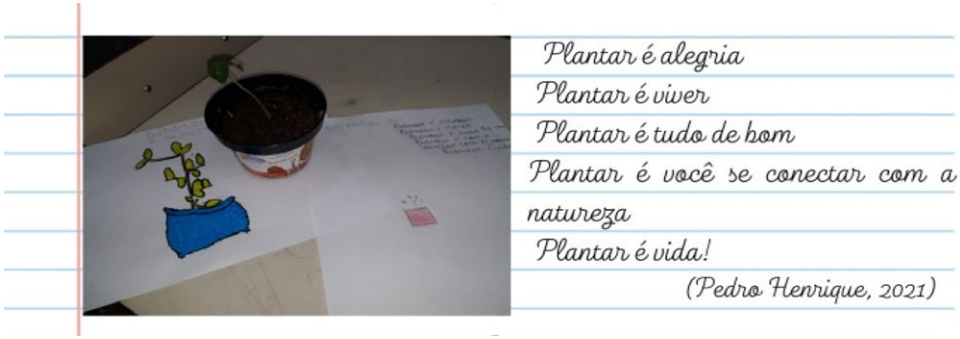
As crianças ficaram bem empolgadas em acompanhar o desenvolvimento da horta e cuidavam dela com muita responsabilidade, organizando-se diariamente para verificar suas folhagens e regá-las. Fizemos a colheita e partilhamos uma deliciosa salada de alface com manjericão no almoço da escola, que serviu as turmas de 4º e 5º anos.

Após a colheita, as crianças pediram que fizéssemos um novo plantio, o qual foi feio em pequenos vasos, que foram entregues às famílias ao final do ano. Nessa etapa, plantamos quiabo, pimentão e tomate-cereja, e as crianças

6 A querida professora Márcia, atuava na mesma escola, com as turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Sempre comprometida com as práticas antirracistas, era para mim um porto seguro naquela escola, devido a nossa identificação e cumplicidade que já nos acompanhava mesmo antes de nos conhecermos. Sua chegada na pesquisa se dá a partir de uma conversa na sala das/os professoras/es, na qual narrava a experiência vivida com as crianças a partir da pergunta de Luísa. Marcia logo se prontificou em fazer uma oficina com a turma, para que auxiliassem no plantio e cuidado da horta da escola.

fizeram um breve relato livre, por meio de escrita, desenho ou poema sobre o processo de criação da horta.

FIGURA 3. PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM A HORTA



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS

Nesse conto, as reverberações vieram, não a partir da mensagem que o texto traz em si, mas de uma palavra que remetia ao contexto do lugar onde a história se passava, nos rendeu potentes momentos de aprendizagem e construção de conhecimentos.

Por último, temos o conto "A menina Inhame", que narra a história de uma mulher que não podia ter filhos e pede que o inhame se transforme em um filho, prometendo que jamais usaria isso para insultá-lo. Seu pedido foi atendido e o inhame se transforma em uma menina. Porém, um dia, impaciente com a demora da menina em retornar para casa e cumprir a tarefa que lhe havia dado, a mulher esquece a promessa e acaba insultando a menina.

O poder da palavra em afetar o outro, bem como o desrespeito às promessas ou compromissos assumidos, são temas desse conto. Que sentidos tais situações teriam para as crianças? Hilary, estudante da turma, foi a primeira a se manifestar, trouxe uma reflexão sobre a pandemia, fazendo uma analogia entre a mensagem da história e sua experiência cotidiana:

- A gente "tá" igual à mãe do inhame! Pedia tanto para não vir para escola, para minha tia parar de ficar me abraçando toda hora... E quando a pandemia veio, já estava com saudade dela e cansada de ficar em casa.

Hilary reflete sobre a pandemia e contextualiza sua mensagem com as percepções que essa nova realidade nos trouxe. Seguimos refletindo e as crianças colocaram para fora o que sentiam em relação à pandemia e o período em que ficaram em casa. E ao final, Hillary completa seu pensamento dizendo:

- Eu prometo que não vou mais reclamar das coisas e vou tomar muito cuidado com as coisas que eu disser!

A reflexão da criança, em relação ao conto, nos leva a pensar sobre a importância da palavra e o cuidado que devemos ter ao usá-las. Aproveitei para conversar com as crianças sobre o lugar que a palavra ocupa para os povos africanos, sendo ela o primeiro meio natural de expressão, e a principal forma de receber a maior herança dos antepassados, que é o conhecimento. Contei para elas que embora a escrita tenha surgido no continente africano, é através da oralidade, que as informações eram passadas.

De acordo com Hampâtè Bâ (2005, 6) "todo conto (...) é mais ou menos iniciático, pois ele sempre tem algo a nos ensinar sobre nós mesmos" O conto "A menina Inhame" é um dos contos que provocaram as crianças a refletirem sobre situações cotidianas que nos colocam frente a tensões éticas e morais.

> O conto também tem função de mostrar a alguém que este fez algo de errado, pois diferentemente da punição que ocidentais costumam aplicar, na África conta-se um conto ou um provérbio que caiba na situação da pessoa a quem se quer ensinar algo, para que ela mesma perceba o que fez e não se sinta envergonhada ou culpada, mas para que aprenda uma lição. Também serve para elogiar o feitio de alguém, sem que essa pessoa se sinta arrogante ou pretensiosa (Bâ 2005, *apud* Marinho 2015, 48).

Pensando sobre as reverberações dos contos que tanto buscava compreender no início da pesquisa, para além das suas funções lúdica, educativa e iniciática, os contos não se findam. Ficam ali, quietinhos, esperando o momento de reverberar em nós.

Outros contos que não são narrados neste texto também fizeram parte dos nossos encontros e nos ajudaram a refletir sobre os atravessamentos dos contos e suas dimensões em nossas práticas docentes. Porém chega um momento em que a escrita precisa findar, ou melhor, ser interrompida para quem sabe ser retomada posteriormente. (Ou mesmo como os contos, podem seguir reverberando.) Com isso, foi preciso fazer um recorte das tantas experiências vividas, que embora não estejam no texto, inscreveram-se em nós.

(In) Conclusão

Numa perspectiva transgressora, bell hooks (1994), inspirada em Paulo Freire, compreende que transgredir é opor, resistir e cruzar os limites opressores de dominação pela raça, gênero e classe. E diante dos contos lidos e das reflexões/reverberações provocadas, buscamos nos contrapor à lógica eurocêntrica de pensar, furando a bolha e buscando afrorreferenciar nossos estudos, ocupando o espaço da escola como espaço de transgressão, com vistas à emancipação dos saberes.

No movimento da pesquisa, os encontros com as crianças tomaram dimensões outras que transbordaram listas de conteúdos a serem repassados, mobilizando a construção de conhecimentos que fizessem sentido para nós, que estivessem contextualizados conosco, com nossas realidades.

Para Nilma Lino Gomes (2002, 39), escola é um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Desse modo, é urgente apresentar às/aos estudantes outras perspectivas sobre o continente africano, sobre o povo negro e suas histórias. A partir da construção de um imaginário positivo sobre os povos africanos e suas heranças culturais, históricas e científicas, estamos contribuindo efetivamente para a luta antirracista.

> Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (Gomes 2002, 39)

Ao pensamos em práticas pedagógicas que envolvem as relações étnico-raciais, não podemos desconsiderar que estamos tratando também de relações de poder. Logo, o trabalho com as relações raciais deve ser visto como uma política curricular e não significar um conteúdo extracurricular ou ser desmembrado numa disciplina extra.

O trabalho com os contos africanos, movimentado pela pesquisa, permitiu perceber que os conhecimentos históricos, culturais e científicos acerca dos povos africanos e afro-brasileiros podem perpassar todo o currículo, uma vez que, seguindo a educação tradicional africana, o conhecimento não pode ser fragmentado em disciplinas isoladas.

Desse modo, essa pesquisa buscou, durante o processo de produção de dados, propor ações que pudessem contribuir com a construção da autoconsciência das crianças sobre suas origens, suas ancestralidades, o lugar que ocupam no mundo, para além de apresentar-lhes as inúmeras contribuições das culturas africanas nas mais variadas áreas do conhecimento, tendo em vista a circularidade da vida.

Ademais, utilizei da arte como propulsora das nossas reflexões e construção do conhecimento. A arte, na verdade, sintetiza aquilo que a realidade não dá conta de dizer. Tomando emprestada as palavras de Emicida:

> Querem fazer parecer arte e política desconexos, mas não [são]. Arte é oxigenar a cabeça das pessoas, fazer elas pensar em outras coisas. E quando você desvia a atenção das pessoas pra outra coisa é uma caixa de Pandora, um milhão de coisas pode sair de dentro. Elas podem sair dali mais alienadas do que entraram, ou podem sair querendo mudar o mundo, de verdade. (Farofafá 2012)

Trazer o texto literário para nossos encontros não tinha como objetivo pedagogizar os contos, torná-los conteúdos ou objetos de análise. Mas possibilitar o contato com bons textos, em que o prazer de ler, ouvir e contar histórias fossem despertados, além de apresentar-lhes modos outros de existências, histórias vividas e contadas sob outros pontos de vista – e não mais a partir uma história única (Adichie 2009). Trata-se de oxigenar nossas cabeças esperançando um mundo melhor.

Nesse sentido, ao lermos, ouvirmos e gravarmos os contos, tornamo-nos brincantes. Como destacado por Hampâtè Bâ (1999, 76), a medida em que os contos nos divertem, não deixam de nos provocar a refletir sobre as regras indispensáveis à vida em comunidade, abrangendo os mais variados aspectos da vida cotidiana. Por isso não podemos pensar no ato de brincar como uma atividade menor.

Certa vez ouvi que o conto não acaba nunca. E é verdade! Suas reverberações seguem conosco e quando menos esperamos, elas pulsam. Desse modo, essa pesquisa segue inacabada, uma vez que as reflexões que os contos e seus ensinamentos nos provocam vão se renovando ao longo da nossa existência. Conforme as nossas subjetividades vão se (re)construindo. Ao passo que os vamos "digerindo" lentamente.

Interrompo este texto, com a reflexão de Paulo Freire que diz:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontra um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire 1996, 29).

Referências bibliográficas

Alves, Nilda. 2006. *Educação e mídia: as tantas faces da professora 'usuária' dos artefatos tecnológicos*. In: Garcia, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. Rio de Janeiro: DP&A.

Bâ, Amadou Hampâté. 1982. "A tradição viva". *In:* Ki-Zerbo, J. (org.). *História Geral da África.* São Paulo: Ática.

Bâ, Amadou Hampâté. 1994. *Petit Bodiel et les autres contes de la savane.* Paris: Stock. *Badoe, Adwoa; Diakité, Baba Wagué. 2006. Histórias de Ananse. São Paulo: Edições SM.*

Freire, E. "Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico". *Educação, Formação & Tecnologias.* América do Norte, 6, jul. 2013. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340>. Acesso em: 15 Abr. 2022.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Geraldi, João Wanderley. 2010. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores.

Gonçalves, Maria das Graças. "Subjetividade e Negritude". In: *Cadernos Penesb.* n. 12. Niterói, EDUFF, 2010.

hooks, bell. 2013. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Jesus, Regina de Fatima. "Práticas Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas". In: *32ª Reunião Anual da Anped*, 2009, Caxambu-MG. 32ª Reunião Anual da Anped - Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Rio de Janeiro: Arte: Lapa, 2009. v. 001. p. 001-017.

Kpoholo, S. F. F. "Contos africanos e saberes geográficos: reflexões a partir da Educação Tradicional Africana". Dossiê: *Geografias das Infâncias – especializações da vida de bebês e crianças*. v. 24 n.2. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37148 Acesso em: 22/09/2022.

Krenak, Ailton. 2020. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2.ed. São Paulo, Editora: Companhia das letras.

Prado, G.V.T; Soligo, R.; Simas, V.F. "Pesquisa narrativa em três dimensões". *In: Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia*. 6, 2014, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.

Sisto, Celso. "O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem". *Tabuleiro das Letras*, v. 3 n. 1 (2010): NÚMERO ESPECIAL PROGRAMA PROCAD: PUCRS/UNEB.

Sisto, Celso. 2011. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos.* 4.ed. São Paulo, Editora: Paulus.

AS VIVÊNCIAS ESPACIAIS DAS CRIANÇAS COMO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO NO LIVRO DE GEOGRAFIA

Children's spatial experiences as program content in the geography textbook

Daniel Luiz Poio Roberti[1]
João Victor Costa de Oliveira[2]

1 Professor adjunto do curso de Geografia pela Universidade Federal Fluminense - Angra dos Reis/RJ, Brasil, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFF (2015), https://orcid.org/0000-0001-6865-3700, http://lattes.cnpq.br/0897061648493416

2 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Juiz de Fora/MG, Brasil, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3727-5256, http://lattes.cnpq.br/1741867290702802

Resumo

Este artigo foi consubstanciado a partir de pesquisas realizadas no âmbito de um projeto de iniciação à docência que problematizou o uso do material didático na escola básica. Os autores desenvolveram um tipo de metodologia, denominada *com* crianças, que permitiu uma pesquisa sobre a vivência espacial das crianças e a produção de um livro totalmente inserido na singularidade deste grupo social, distanciando-se dos modelos didáticos do mercado das grandes marcas editoriais. Para isso, optou-se pela realização de um trabalho de campo sobre o conteúdo programático *Campo e Cidade* com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, porque esta prática pedagógica reconhece a unidade meio e sociedade no processo de produção do conhecimento escolar. Ademais, o desenvolvimento desta pesquisa foi acompanhado pela inserção dos autores nos debates teóricos do campo da geografia da infância e da teoria histórico-cultural. A teoria histórico-cultural, oriunda da produção acadêmica de pesquisadores soviéticos do início do século XX, em destaque Lev Semionovich Vigotski, contribui com a presente investigação por meio de constructos conceituais que carregam a potência da infância para a criação do novo, a partir das condições sociais, históricas e geográficas pré-existentes.

Palavras-chave: geografia da infância; teoria histõrico-cultural; metodologia de pesquisa com crianças, vivência espacial e trabalho de campo.

Abstract

This article was based on research carried out within the scope of a teaching initiation project that problematized the use of teaching material in basic schools. The authors developed a type of methodology, called collaborative or with children and teachers, which allowed research into the spatial experience of children, collaborators in the project and the production of a book fully inserted in the singularity of this social group, distancing itself from didactic models of the large editorial brands market. To this end, it was decided to carry out fieldwork on the Country and City program content with a 4th year elementary school class, because this pedagogical practice regularly unites environment and society in the process of producing school knowledge. Furthermore, the development of this research was accompanied by the inclusion of the authors in theoretical debates in the field of childhood geography and historical-cultural theory. The historical-cultural theory, originating from the academic production of Soviet researchers from the beginning of the 20th century, notably Lev Semionovich Vygotski, contributes to the present investigation through conceptual constructs that carry the power of childhood for the creation of the new, from the pre-existing social, historical and geographical conditions.

Keywords: childhood geography; historical-cultural theory; research methodology with children, spatial experience and field work.

Introdução

Há todo um debate no Brasil sobre a produção dos livros didáticos na educação básica (Tonini e Goulart 2017). Por exemplo, sobre a questão estrutural dos repasses dos livros didáticos para as escolas: as instituições de educação pública do país não recebem a quantidade de livros necessária para um ensino de qualidade. Dessa forma, os professores e alunos, que utilizam os materiais didáticos convencionais como principal ferramenta para o ensino, acabam sendo prejudicados. Além disso, também é discutido o papel desse material na educação. Tonini e Goulart (2017) trazem uma reflexão sobre a utilização dos livros didáticos de geografia na educação básica. As autoras reforçam a necessidade desse material no ambiente escolar, quando dizem que "continua sendo fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola básica." (Tonini e Goulart 2017, 260). O debate é ampliado quando as autoras falam sobre um uso mais crítico dos livros didáticos pelos professores em sala de aula. "Decorre desse contexto a preocupação em aprofundar o olhar sobre esse artefato, potencializando sua utilização para torná-lo um artefato de efetiva aprendizagem, com vista à sua qualificação" (Tonini e Goulart 2017, 259).

Nesta pesquisa, pretendemos discutir o caráter genérico destas obras didáticas (Corrêa e Meirelles 2019). Muitas das vezes, estes materiais se encontram prontos e fechados (Pires e Lima Junior 2019). A analogia dos livros dentro de embalagens serve para o entendimento desta questão. Os livros são recebidos pelos professores para serem "abertos" e "aplicados" aos alunos em sala de aula. O professor Romerito Valeriano da Silva (2019) defende que para a manutenção de um "padrão mínimo de qualidade", as editoras de livros didáticos deveriam seguir à risca o padrão de normatividade que está estabelecido no Guia do Professor, o que em alguns momentos, pode dificultar o "uso criativo" desta ferramenta didática,

Concordamos com os autores supracitados e dialogando com outros (Tonini e Goulart 2017; Carvalho 2022) que entendem as atividades de pesquisa e os possíveis materiais paradidáticos gerados por ela; ambos constituidores de um processo metodológico que podem ser produzidos durante a investigação. Portanto, a atividade de pesquisa e os seus possíveis produtos são gerados concomitantemente. É o que denominamos neste texto de metodologia de pesquisa *com* crianças.

> (...) é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar. Instrumentos desse tipo são paradigmaticamente 'pré-requisito e produto' porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos pré-existentes, socialmente determinados (...) Ele não está linearmente na frente do produto, nem conceitual e materialmente. Instrumento e produto são, por conseguinte, necessariamente, uma unidade produzida (Newman e Holzman 1995, 61-62).

Dito isso, a metodologia para a realização desta pesquisa foi desenvolvida no espaço escolar em contato com os alunos e professora, participantes do projeto. Levamos em conta as vivências das crianças (Lopes 2021) e buscamos desenvolver um conjunto de atividades de ensino e pesquisa que fizessem parte daquele contexto escolar.

> Defende-se, nessa perspectiva metodológica, a fundamentalidade de estudar as crianças em seus próprios termos, a partir da ideia de que a participação delas, os seus pontos de vista, as suas representações e a escuta de suas vozes sejam os principais elementos estruturantes das pesquisas (Carvalho 2022, 85).

Essa busca para entender a singularidade desse grupo social pode ser feita por meio do relato da observação, ou seja, uma estratégia etnográfica, assim como afirma Carvalho (2022, 31) no que se refere às escolhas metodológicas para compor uma pesquisa com crianças. Parece-nos que a etnografia, enquanto método, é uma das opções mais suscitadas pelos referenciais teóricos que estão, em alguma medida, situados no campo dos Estudos Sociais da Infância (James et al. 1998).

Em uma pesquisa com crianças, buscamos propiciar situações de aprendizagem que não só reconhecessem as crianças e suas práticas discursivas, mas legitimam as suas linguagens como formas de (re)existências no mundo (Hart 1992). As crianças são capazes de expressar suas opiniões, compreender e tomar decisões, baseadas em suas vivências.

> (...) foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (Qvortrup 2010, 631).

Dessa forma, esta pesquisa produziu um livro paradidático que levou em conta as vivências espaciais da turma do 4º ano da Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê, parceira do projeto; a partir de uma pesquisa etnográfica e do desenvolvimento de uma prática pedagógica, conhecida como trabalho de campo (Souza Silva et al. 2019).

O artigo foi organizado para que a primeira seção apresentasse os esforços epistemológicos da geografia para pesquisar as infâncias em suas manifestações espaciais. A segunda seção destaca os conceitos de meio e vivência em

relação ao contexto de produção da teoria histórico-cultural. A terceira seção ficou reservada para assumir a vivência espacial, um constructo conceitual do campo epistêmico da Geografia da infância e a prática da etnografia como um dos expedientes metodológicos de sua pesquisa. A quarta seção é sobre a proposta pedagógica do trabalho de campo em relação à produção do livro didático com as crianças. A quinta seção versa como os conteúdos programáticos podem dialogar com as vivências espaciais das crianças e por fim as considerações finais.

1. O surgimento da infância como campo de pesquisa na Geografia

Na obra *Geografia da Infância* (2005), Lopes e Vasconcellos trazem os contos infantis como documentos que narram o cotidiano de fome, guerra e doenças no contexto do feudalismo europeu. Estas histórias, que são voltadas para o público infanto-juvenil, ganharam grande popularidade pela indústria de entretenimento do grupo norte-americano Walt Disney. "A organização dos contos infantis passa a ser uma das linhas que tecidas com outras, ajudam a sistematizar, a partir do século XVII, o sentido moderno da infância." (Lopes; Vasconcelos 2005, 19)

Dessa forma, a partir do século XVII, o historiador Philippe Ariès (1978) identifica os primeiros indícios de uma infância, considerada de uma época moderna na história europeia. Apenas com as mudanças histórico-sociais, ocorridas nesses continentes, durante os séculos passados, que temos essa nova forma de enxergar e "cuidar" das crianças. "Brinquedos para crianças, roupas, acessórios infantis, artefatos comuns nas sociedades atuais teriam sua origem nas mudanças europeias a partir do século XVII, assim como os espaços próprios para crianças." (Lopes 2018, 27)

Lopes e Vasconcellos (2005) levantam um questionamento sobre a visão eurocêntrica abordada por Áries em um debate sobre as diferentes infâncias que (co)existem no tempo e no espaço mundial. Apesar dos relatos em sua obra sobre o surgimento da infância na Europa no século XVII, há indícios da existência de outros países do mundo que já distinguiam as crianças dos adultos, por meio do que seria a infância.

> (...) uma leitura simplificada da obra de Áries pode nos levar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância, porém as pesquisas etnográficas demonstram que diversas comunidades, fora desse continente, já demarcavam um lugar diferenciado dos adultos para suas crianças. (Lopes e Vasconcelos 2006, 117)

Os autores afirmam que "talvez a própria construção social de infância na Europa tenha sido fruto de uma relação de alteridade com outros povos." (Lopes e Vasconcelos 2006, 177). É uma nova perspectiva de como a infância pode ter surgido nos países europeus, sendo moldada a partir de outras infâncias que já existiam fora desse continente. A geografia, enquanto área do conhecimento, pode contribuir com essas pesquisas para "(...) desvelar o ser e estar das crianças no espaço" (Lopes 2018, 61). Os principais conceitos da Geografia da Infância podem "dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emana, dentre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar". (Lopes 2018, 61).

2. Teoria histórico-cultural: meio e vivência

A Geografia da infância de nacionalidade brasileira se aproxima de uma teoria produzida nos anos 30 do século passado. Neste estudo, destacamos os conceitos do autor de origem bielorussa, Lev Seminovich Vigotski, um dos fundadores da teoria histórico-cultural. Na obra *Geografia e Educação infantil* (2018), o professor Jader Janer contextualiza o pensamento de Vigotski que começa a ser estudado pelo campo da educação e da psicologia em território brasileiro no final da década dos anos de 1970. No entanto, pelo contexto histórico da época, muitas traduções de suas obras foram feitas de forma equivocada, dificultando o real significado da teoria histórico-cultural.

> Período marcado pela guerra fria, pela oposição leste e oeste, pelas disputas entre modelos societários diferenciados, pelos alinhamentos geopolíticos entre os testado do planeta, numa frágil lógica da coexistência pacífica, as ideias desses autores soviéticos chegaram ao território nacional de forma indireta, com traduções advindas de fontes secundárias (sobretudo do inglês), o que significou um acesso a um material com prováveis cortes e outras intencionalidades ideológicas comuns ao período (Lopes 2018, 45)

A perseguição à Vigotski e suas ideias, em 1936, na Rússia, prejudicaram a divulgação da sua obra, além dos problemas de tradução e também todo o material que se perdeu durante esse período, como afirma Kravtsov:

> Um dos problemas mais sérios relaciona-se às edições dos textos do cientista e aos trechos de sua obra retirados do contexto. Após os acontecimentos dramáticos para a ciência da psicologia nacional, em 1936, as obras de L. S. Vigotski, além de não serem mais publicadas, foram sistematicamente subtraídas das bibliotecas e destruídas. A primeira versão de suas obras escolhidas em seis volumes veio à luz somente no início dos anos de 1980.

> No entanto, esta edição deixou de publicar muitos textos de L. S. Vigotski. Além disso, o que se publicou foi editado, algumas vezes, sem qualquer justificativa, assim como foi feito em relação aos acréscimos e às correções. Assim, mesmo que esses volumes representem grande valor para a ciência e para os psicólogos, a sua incompletude e a sua duvidosa edição podem produzir uma imagem um tanto distorcida da teoria histórico-cultural. (Kravtsov 2023, 4)

No entanto, novas traduções dos trabalhos de Vigotski foram aproveitados e utilizados para o estudo da área da psicologia da educação, assim como da geografia escolar (Prestes, 2010; Lopes, 2018). Um dos estudos (Vigotski, 2010) fala sobre como o meio e contexto social afetam o desenvolvimento infantil, destacando o convívio social, cultura e práticas educacionais como elementos essenciais para a aprendizagem das crianças. Segundo Vigotski (2010, 691), o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior em relação ao desenvolvimento da personalidade, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico.

Nesse estudo, fica claro como a vivência de cada indivíduo é única, mesmo passando por um acontecimento social, assim como explica Vigotski:

> O humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro de espécies) e a sociogênese (a cultura de um grupo), tornando nossas vivências únicas na vivência coletiva, esse encontro com o outro, que evidencia a fronteira do "entre pessoas", não como periferia no processo de ser e estar no mundo, mas como a principal centralidade. (citado por Lopes 2018, 45)

O conceito de vivência pode ser compreendido pelo desenvolvimento da personalidade de um indivíduo no contexto de sua relação com o meio, com o mundo e com outras pessoas. Essa relação com o meio seria fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. A teoria histórico-cultural diz que o aprendizado e o pensamento são construídos pela relação imbricada entre meio, sociedade e pessoa.

Vigotski explica os conceitos *sredá* e *perejivani*, traduzidos como meio e vivência, da seguinte forma:

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado

> acontecimento. (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (citado por Lopes 2018, 48)

O desenvolvimento da nossa personalidade é uma relação de unidade entre afeto e intelecto. É um processo intrapsicológico fruto da dimensão de fronteira entre o indivíduo, meio natural e o contexto no plano social. De acordo com Vigotski "...No desenvolvimento cultural da criança, toda função emerge no palco duas vezes, em dois planos; primeiramente, no plano social, depois, no plano psicológico; primeiramente, entre os homens, como uma categoria interpsíquica, depois, no interior da criança, como uma categoria intrapsíquica" (citado por Kravtsov 2023, 3)

Porém o conceito de vivência, na sua relação de unidade entre natureza, sociedade e pessoa (Lopes e Paula 2022), não pode se confundir como um estudo da anatomia dos corpos humanos (Bakhtin 2003), porque contraria toda uma pesquisa no campo das ciências sociais que se preocupa em compreender o conjunto das transformações humanas no meio que se apresenta histórico e geográfico.

3. Etnografia e vivências espaciais: significados e valores dos lugares que ocupamos

Lopes e Paula (2022) elaboraram o conceito de vivência espacial durante as suas pesquisas no campo da Geografia da infância. Estes autores entendem que a vivência espacial pode ser considerada a origem da compreensão do espaço no ser humano, sua gênese na relação com o meio geográfico. Essa relação com o espaço não é compreendida a partir de um determinismo geográfico ou biológico, mas como um processo de reelaboração criadora (Vigotski 2009) em que crianças e adultos constroem significados e valores que se projetam no espaço.

> Ao falarmos em vivência espacial falamos nessa perspectiva, pois o que nos interessa é a gênese desse espaço no ser humano, a sua origem nas forjas da alteridade, que se faz, simultaneamente, na alteridade, que se faz, simultaneamente, na fronteira entre cada um de nós, de nossa condição autoral, de nossos planos sociais e pessoais, dos fronteira entre cada um de nós, de nossa condição autoral, de nossos planos sociais e pessoais, dos afectos (Spinoza, 2009) que se espraiam. Como o corpo humano não suporta o humano que se espraiam. (Lopes e Paula, 2022, 473-474)

Percebemos a importância do espaço geográfico como uma dimensão do fazer(-se) humano. Como a linguagem do outro influencia no processo de espacialização. Os autores explicam como o espaço é vivido não apenas na infância, mas também na vida adulta, em forma de memórias e sentimentos. O espaço é entendido como vida em constante inacabamento, recriado pelo trabalho e pela atividade socialmente instituída.

Portanto, o projeto de pesquisa objetivou observar as vivências espaciais das crianças e a estratégia assumida pelos autores foi a realização de uma prática etnográfica (Corsaro 2005). A partir da etnografia, conseguimos estabelecer uma relação com as crianças e os adultos participantes da pesquisa, a fim de entender como as crianças vivenciam os espaços da escola. Carvalho (2022, 85) afirma que: "na pesquisa com crianças, é fundamental que sejam consideradas as relações que elas estabelecem com os sujeitos (crianças e adultos) com quem convivem e os contextos dos quais participam".

Dito isso, é importante falar sobre a escola em que a pesquisa foi realizada, onde as crianças vivem grande parte de suas infâncias. A instituição de ensino escolhida para realização desta pesquisa foi a Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê. Para as ações seguintes referentes à pesquisa, é importante entender a localização e as características da escola pesquisada.

FIGURA 1. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE VOLTA REDONDA, DO BAIRRO SANTA RITA DO ZARUR E DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDYR AMARAL BEDÊ, DA ESQUERDA PARA A DIREITA.

FONTE: ACERVO DOS AUTORES

A Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê fica situada em Santa Rita do Zarur, um bairro afastado do centro de Volta Redonda, próximo a área rural do município. Grande parte dos alunos moram neste bairro. É um bairro que apresenta uma rede precária de transporte público, o que dificulta o deslocamento dos seus moradores.

A escola oferece o ensino fundamental - anos iniciais, contemplando o segmento do 1° ao 5° ano. As turmas são divididas em até duas, de acordo com a demanda dos moradores do bairro por vagas disponíveis. Os espaços de lazer e atividade física das unidade de educação se resumem a dois pátios; um interno e outro externo, onde os alunos passam o intervalo lanchando, brincando e fazendo outras atividades; uma cantina; o refeitório; umas pequena sala de administração, em que estão localizadas as salas dos professores; secretaria e direção; a quadra e por fim, as salas de aula.

A localização do bairro Santa Rita do Zarur, assim como suas características geográficas, foi um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento da atividade de pesquisa com os alunos. A partir das anotações e observações realizadas durante a etnografia, pudemos perceber como as crianças e adultos vivenciam onde trabalham, estudam e moram. A proximidade de suas casas com a escola, os trajetos feitos e seus olhares sobre os espaços que percorrem todos os dias. Todos esses fatores contribuíram para primeiro entendermos qual a concepção dos alunos em relação aos espaços que vivenciam. Massey (2017) fala sobre imagens mentais que carregamos sobre o mundo e como elas influenciam nossa compreensão do espaço. A autora defende a necessidade de expor e questionar essas imaginações, considerando as implicações políticas e sociais que elas podem ter e também destaca o papel da Geografia no questionamento de ideias preestabelecidas e no estímulo à reflexão sobre as relações de poder e interdependências que moldam o mundo. No desenvolvimento desta pesquisa, o conteúdo programático de Geografia trabalhado pode ser relacionado com as localidades presentes ao redor da escola. As casas dos alunos, os lugares que visitamos e a própria escola; pontos que carregam um significado para cada um dos alunos que vivem nesses lugares.

4. Desenvolvimento do trabalho de campo e a produção do livro com as crianças

O período da prática etnográfica e a etapa da aceitação dos alunos (Ferreira, 2006) foram essenciais para desenvolvermos uma relação de convivência e responsabilidade ética com trinta e dois alunos que tinham à época, entre nove e treze anos. Acompanhamos algumas aulas de Geografia da turma do 4º ano do ensino fundamental para entender como o conteúdo programático foi proposto pela professora regente Roberta aos alunos. Muitas vezes, os alunos dependiam dos livros didáticos para a realização das atividades em sala de aula. Percebemos que os alunos se apoiaram na leitura desses materiais para realização das tarefas escolares. Os livros ficavam guardados na escola e eram distribuídos aos alunos, quando necessário para consulta aos textos e exercícios.

O conteúdo de Geografia do terceiro trimestre versava sobre a relação Campo e Cidade no município de Volta Redonda. Elaboramos um planejamento curricular sobre o referido conteúdo programático que acolhesse as vivências espaciais da turma do quarto ano. Levamos em conta as orientações pedagógicas da professora e os momentos de diálogos com as crianças, associados ao desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC[3]. Concordamos com Cruz, Battestin e Ghiggi (2013) que a pesquisa é um princípio educativo que orienta a prática pedagógica; portanto, a fase do estudo etnográfico foi fundamental para a produção de uma sequência didática que privilegiaria um trabalho de campo a ser realizado com a turma. Os objetivos desta proposta pedagógica seria reconhecer as vivências espaciais dos alunos e compreender a interdependência dos espaços do Campo e da Cidade no âmbito das relações de produção capitalista (Alves 2012).

O trabalho de campo é uma ferramenta pedagógica que permite "(...) o contato direto com o objeto de conhecimento e com o local onde os fatos/fenômenos se manifestam (...)" (Souza Silva et al. 2019, 31). É uma atividade que deve ser planejada para que se atinja os seus objetivos pedagógicos. Esta metodologia pode ser dividida em 3 momentos. A fase do pré-campo em que o professor fica responsável por elaborar um roteiro sobre pontos a serem visitados no lugar e a orientação sobre os procedimentos a serem adotados pelos alunos durante a visita. A etapa do campo *in loco* em que o professor se preocupa em trazer conhecimentos da matéria estudada em sala de aula para que os alunos reflitam sobre os fenômenos e processos a serem observados naquela paisagem e por fim, o estágio do pós-campo em que o professor e os alunos sistematizam os conhecimentos produzidos após a pesquisa e os documentam através de relatórios, fotografias e desenhos (Lopes e Pontuschka 2009).

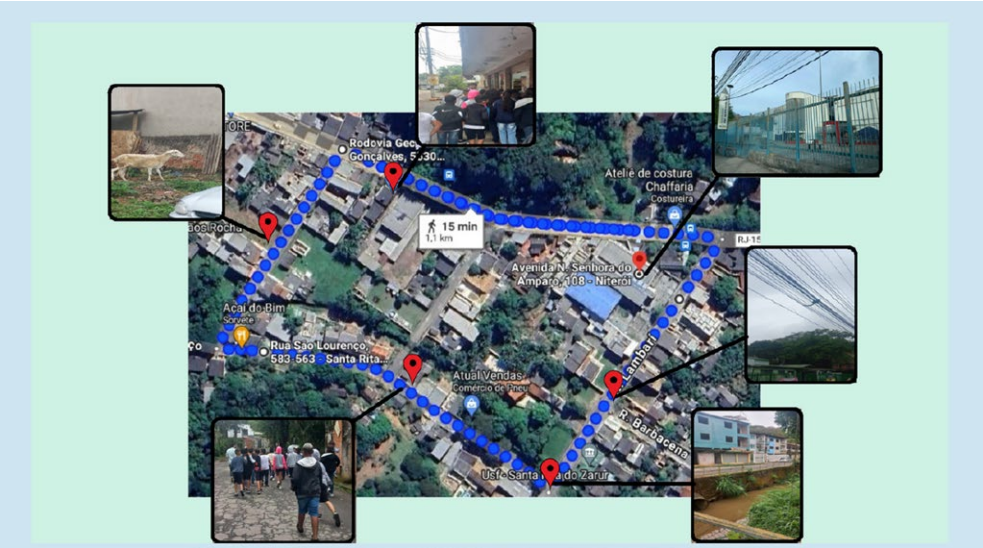
O trabalho de campo com as crianças apresenta algumas especificidades em relação ao público-alvo destinado. A proposta de atividade extraclasse foi discutida em reunião com os pais e responsáveis pelos alunos da turma 402. Os adultos, em questão, queriam entender os objetivos da atividade e quantos funcionários da instituição de ensino acompanhariam os alunos. As crianças estavam mais interessadas em saber sobre o trajeto que iriam percorrer e o período de duração da atividade. Vencida a etapa da apresentação e aceitação da proposta pelos pais e crianças, se seguiu a etapa de planejamento do trabalho de campo.

---

3 Habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia do 4º ano (EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas e (EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

A proposta pedagógica ficou dividida em três momentos. Primeiro, conversamos sobre o conteúdo, para relembrarmos o que a professora havia trabalhado com os alunos nas últimas semanas. Depois, conversamos com as crianças sobre a atividade a ser desenvolvida. A proposta consistia em traçar um caminho em torno do quarteirão da escola, identificando, com a ajuda dos alunos, as paisagens naturais e humanas do bairro e por último, ao retornar a escola, os alunos fariam o registro das paisagens por meio de desenhos.

FIGURA 2. TRABALHO DE CAMPO, COM OS PONTOS VISITADOS PELAS CRIANÇAS, NO BAIRRO DA ESCOLA



FONTE: ACERVO DOS AUTORES, 2023

Os alunos do quarto ano, em sua maioria, residem no bairro da escola. Conhecem as ruas, as praças e o comércio local. Uma caminhada solitária dura normalmente quinze minutos; em companhia das crianças, foi quase uma hora de muitas histórias. Durante a atividade, os alunos escolheram alguns pontos de visitação, onde paramos para começar a nossa conversa. Os pontos de paradas foram nomeados pelos alunos de “o macaco nos fios”; “o rio que corre atrás da escola, que também foi chamado de rio verde”; “a casa abandonada”; “a casa da cabra” e “o mercado do bairro”.

Durante a confecção dos desenhos, fomos conversando entre os grupos de alunos sobre o que estavam desenhando. A partir de suas descrições, produzimos o que seria um material paradidático. Um livro com ilustrações, comentários e conversas gravadas dos próprios alunos durante o trabalho de campo.

No último encontro com a turma, pudemos apresentar um exemplar do livro impresso para os alunos. Conversamos sobre toda a experiência de pesquisa e ensino de Geografia. Os alunos assinaram o livro, para deixar registrada a autoria dos desenhos e histórias contadas. Em companhia dos alunos, escolhemos um título para o livro. Entre muitas sugestões, como "As aventuras do quarto ano" ou "As aventuras do 402", chegamos a um consenso em relação ao seguinte título: *"O passeio do quarto ano"*. Este material foi entregue à biblioteca da escola, oportunizando que outras crianças tenham acesso ao passeio realizado pela turma 402 e a novos conhecimentos sobre Geografia.

5. A relação do conteúdo escolar com as vivências espaciais das crianças

Durante a visita ao mercado, um dos pontos de observação do trabalho de campo, pudemos perceber as associações que os alunos faziam entre os conteúdos das últimas aulas e as atividades econômicas que ocorriam naquele bairro. As crianças identificaram as relações de trabalho, produção e circulação de mercadorias entre espaço rural e urbano do município de Volta Redonda, a partir de uma perspectiva crítica dos processos de formação econômica desse fenômeno (Pereira e Lopes 2022; Alves 2012).

FIGURA 3. O MERCADO DO BAIRRO

Maxwell - 9 anos

Kyara - 9 anos

- Aqui que vende açaí.
- Aqui é o mercado!
- Eu conheço esse mercado.
- Eu compro picolé.
- Fruta, vegetal.
- Biscoito! Sorvete!
- A zona do campo eles fazem a comida. Aí a cidade pega do campo para vender.
- O campo precisa da cidade e a cidade precisa do campo.
- Sem o campo não tem alimento e sem a cidade não tem dinheiro.
- O campo produz e a cidade consome.
- Aí eles pegam o dinheiro da cidade pra fazer coisa no campo.

FONTE: ACERVO DOS AUTORES.

Nas conversas, durante uma parada e outra, os alunos comentaram sobre a situação de complementaridade da produção econômica e circulação das mercadorias do bairro. "Zona do campo, eles fazem comida. Aí a cidade pega do campo para vender (...) Sem o campo não tem alimento e sem a cidade não tem dinheiro" (Passeio do quarto ano 2023, 20). Apesar dos alunos descreverem algumas situações vivenciadas, segundo uma visão tradicional da ciência geográfica, o que as pesquisas mais contemporâneas do campo demonstram que o período atual da revolução técnico-científico-informacional, a paisagem do espaço rural está cada vez mais semelhante a do urbano, por conta dos investimento em tecnologia, insumos e no desenvolvimento do complexo industrial para maior produção comercial do campo brasileiro.

QUADRO 1. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 – Os circuitos da produção (I): o espaço industrial	**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6:** Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário
Conteúdos: industrialização; mercado consumidor; imigração; indústria de transformação; indústria extrativa; indústria da construção; industrialização retardatária ou tardia; concentração industrial; eixos de industrialização (São Paulo); desconcentração e descentralização industriais [...].	**Conteúdos:** latifúndio; unidade familiar produtora de mercadorias; unidade familiar de subsistência; empresa agropecuária capitalista; complexo agroindustrial; agribusiness; estrutura fundiária; subutilização da terra.

FONTE: PEREIRA E LOPES 2022, 13

Em pesquisas realizadas nos livros didáticos e referenciais curriculares de estados e municípios brasileiros, Pereira e Lopes (2022) perceberam uma certa regularidade, independente do segmento de ensino, em relação à metodologia do trabalho pedagógico dos conteúdos Campo e Cidade. Os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada, colocados lado a lado, como se fossem opostos. Exemplos: industrialização versus latifúndio. Este fato que não condiz com a realidade atual da dinâmica socioespacial brasileira cuja concentração de renda se encontra em grandes propriedades que permitem aos proprietários a acumulação primitiva do capital e o reinvestimento na terra com financiamentos de máquinas e insumos, transformando o campo brasileiro em uma paisagem com características cada vez mais urbanas.

Considerações finais

As disciplinas são heranças culturais dos conhecimentos e saberes da humanidade que foram sistematizados nos currículos escolares. Estes documentos são formados através da seleção cultural dos conteúdos programáticos das disciplinas escolares. A orientação mais tradicional de formação de professores condicionou estes agentes de atuação escolar a seguir o modelo transpositivo (Lestegás 2013) cujas teorias de ensino, metodologias de aprendizagens e materiais didáticos, que são produzidos por outros profissionais que não fazem parte daquele contexto escolar, devem ser transmitidos/apresentados aos alunos. As formas de avaliação, adotadas neste paradigma educativo, exercem a função de fazer com que os alunos reproduzam os conhecimentos que estão postos.

A orientação mais crítica para a formação de professores discute o princípio da pesquisa como método da prática pedagógica. Antes os conteúdos, teorias e metodologias que se encontravam cristalizados, agora atravessam um momento de tensionamento. Neste contexto, Giraldi (2015) propõe a "inversão da flecha", o professor é aquele que por meio da prática de pesquisa considera "olhar" a sua vivência e a dos seus alunos para elaborar uma proposta pedagógica. Portanto, o ato de ensino incorpora uma dimensão ética e política, porque é na alteridade da prática social, em que professores e alunos se humanizam, transformando o mundo (Freire 2014).

A proposta de pesquisa e ensino compartilhada neste texto considera as vivências espaciais (Lopes; Paula 2022) como prática social na relação de unidade entre natureza, sociedade e pessoa (Lopes 2021). Unidade com caráter de diversidade, a partir da perspectiva de Vigotski (2006), porque as vivências não são iguais. O livro paradidático produzido a partir dos conteúdos programáticos sobre Campo e Cidade por meio das vivências espaciais das crianças da turma 402 da Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê não seriam os mesmos se fossem outra escola, crianças, professor e pesquisadores. Por isso, não é só o produto gerado que se torna inovador na proposta de ensino. A metodologia de pesquisa com crianças, a partir de uma prática etnográfica e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de trabalho de campo, pôde produzir um livro paradidático situado naquele contexto histórico e geográfico.

FIGURA 4. CASA MAL-ASSOMBRADA

Maxwell - 9 anos

Kyara - 9 anos

- Aqui que vende açaí.
- Aqui é o mercado!
- Eu conheço esse mercado.
- Eu compro picolé.
- Fruta, vegetal.
- Biscoito! Sorvete!
- A zona do campo eles fazem a comida. Aí a cidade pega do campo para vender.
- O campo precisa da cidade e a cidade precisa do campo.
- Sem o campo não tem alimento e sem a cidade não tem dinheiro.
- O campo produz e a cidade consome.
- Aí eles pegam o dinheiro da cidade pra fazer coisa no campo.

FONTE: ACERVO DOS AUTORES.

Talvez, os dados produzidos na pesquisa e registrados no livro que mais merecem uma atitude de amorosidade (Bakhtin 2003) dos pesquisadores sejam os que trazem a novidade e apontam para o caminho das autorias infantis (Lopes; Mello 2017), como as histórias da "Casa Mal-Assombrada", um dos pontos visitados pelo trabalho de campo do quarto ano; um terreno abandonado que atravessa um processo de desapropriação pela gestão do município de Volta Redonda.

Referências bibliográficas

Alves, Flamarion Dutra. 2012. "A relação campo-cidade na Geografia Brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos". *Geografia Ensino & Pesquisa*.

Amorim, Marília. 2012. "Cronotopo e exotopia". In: Brait, Beth. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto.

Bakhtin, Mikhail. 2003. Metodologia das ciências humanas. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1974-79].

Carvalho, Rodrigo Saballa de. 2022. *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil*. Porto Alegre: CirKula.

Corrêa, Gabriel Siqueira; Meireles, Mariana Martins. 2018. Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas. In.: Organizadores: Ivaine Maria Tonini egt al. *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo* [e-book]. São Leopoldo: Oikos.

Corsaro, William A. 2005. "Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas". *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 443-464.

Cruz, Claudete Robalos; Battestin, Cláudia; Ghiggi, Gomercindo. 2013. A pesquisa como princípio educativo como proposta pedagógica freireana. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 3, p. 986-997.

Ferreira, Manuela. 2010. "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica.

Freire, Paulo. 2014. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra.

Giraldi, João Wanderley. 2015. *A aula como acontecimento***.** São Carlos: Pedro & João Editores, 208p.

Hart, R. A. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship.* Italy: Unicef International Child Development Centre Spedale degli Innocenti.

Kravstov, Gennady Grigorievich. 2023. "Atualidade das ideias de L. S. Vigotski para a psicologia contemporânea". Tradução: George Ribeiro. *Notandum,* ano XXVI, n. 61.

Lestegás, Francisco Rodríguez. 2012. "A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia". Castellar, Sônia M. Vanzella; Munhoz, Gislaine, Batista (Orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos***.** São Paulo: Xamã, p. 13-27.

Lopes, Claudivan Sanches; Pontuschka, Nídia. N. 2020. "Estudo do meio: teoria e prática". *Geografia (Londrina),* v. 18, n. 2, p. 173-191.

Lopes, Jader Janer Moreira; Paula, Sara Rodrigues Vieira. 2022. "Órfãos de espaço". *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 24, n. 2, p. 473-486.

Lopes, Jader Janer Moreira; Vasconcelos, Tânia de. 2005. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, p. 80.

Lopes, Jader Janer Moreira; Vasconcelos, Tânia. 2006. *Geografia da infância: territorialidades infantis.* Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 1, p. 103-127.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2013. "Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias". *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49.

Lopes, Jader Janer Moreira; Mello, Marisol Barenco. 2017. "As autorias infantis: processos intermodais de criação". In.: ARAÚJO, Vânia de Carvalho (Organizadora). *Infância e educação infantil em foco.* Curitiba, PR: CRV.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2018. *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2021. *Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida*. São Carlos: Pedro e João Editores.

Massey, Doreen. 2017. "A mente geográfica". *GEOgraphia*, v. 19, n. 40.

Newman, Fred & Holzman, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Editora Loyola, 1995.

Pereira, Valéria Rodrigues; Lopes, Claudivan Sanches 2022. "Tópicos sobre o ensino de campo e cidade: conhecimento substantivo e conhecimento sintático em Geografia". *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 26, p. e15-e15.

Pires, Lucineide Mendes; Lima Júnior, Guibson da Silva. *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo* [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

Prestes, Zoia Ribeiro. 2011. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.* UNB: Brasília.

Qvortrup, Jens. 2010. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, v. 36, p. 631-644.

Silva, Romerito Valeriano. 2019. A redescoberta do manual do professor. In.: Organizadores: Ivaine Maria Tonini *et al. Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo* [e-book]. São Leopoldo: Oikos.

Souza Silva, A.; Farias, R. C.; Leite, C. M. C. 2019. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. *Revista Tamoios*, v. 15, n. 1.

Tonini, Ivaine Maria; Goulart, Ligia Beatriz. 2017 Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. *O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem.* Porto Alegre: Sulina.

Vygotsky, Lev Semionovich. 2004. *Teoria e método em psicologia* (tradução Claudia Berliner) -3ed. -São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semionovich. 2006 *Obras Escogidas***.** Tomo III. Madrid: Machado Libros.

Vigotski, Lev Semionovich. 2009. *Imaginação e Criação na infância.* Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

Vigotski, Lev Semionovich. 2022. *Quarta aula: a questão do meio na Pedologia.* Psicol. USP, São Paulo, v. 21, n. 4. p. 681-701, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt. Acesso em: 08 jun. 2022.

AS GRANDES ROCHAS, FOGUEIRAS E MUITAS RODAS: O SENTIDO DE AULAR NAS ANCESTRALIDADES AFRICANAS

The Big Rocks, bonfires and many conversation circle: the meaning of "aular" in african ancestry

Jader Janer Moreira Lopes[1]
Angela Monteiro Pereira[2]

1 Pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenchaft/Psychologie - INEDD, da Universität Siegen, Alemanha e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPQ, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3510-8647, Lattes: http://lattes.cnpq.br/4297078672618566, E-mail: jjanergeo@gmail.com

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutoranda em Educação em Educação pela Universidade Federal Fluminense, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8050-4326, Lattes: http://lattes.cnpq.br/7414726204280786, E-mail: angeladeoya@gmail.com

Resumo

Este artigo versa sobre caminhos, possibilidades e contribuições de tradições orais ancestrais de origem africana. Nosso objeto de estudo é a roda de conversa enquanto aula, são as peculiaridades de uma educação cujos espaços formativos são bem mais amplos que o da escola de origem europeia, por ser a vida cotidiana em si. As civilizações ocidentais, ao considerarem que onde não há escrita não há conhecimento, não há história, tratam com descrédito as tradições orais e a educação tradicional das civilizações africanas. Por meio de uma escuta ampliada pautada no protagonismo africano, buscamos uma compreensão do "aular" na perspectiva dos fulBe, dos bámàná, dos maninka, dos sénéfo (grupos étnicos do oeste africano) e na perspectiva da nossa própria ancestralidade. Realizamos estudos de cunho documental e bibliográfico, além de entrevistas não estruturadas com africanos da região sudano-saheliana. Para fins deste artigo, concentramo-nos nos diálogos estabelecidos com o filósofo Amadou Hampâté Bâ, o djeli Toumani Kouyaté e o mestre na arte de contar histórias François Moïse Bamba. Buscamos a não hierarquia dos saberes, uma vez que o fundamento metodológico da pesquisa é o diálogo entre pessoas.

Palavras-chave: aular, ancestralidades africanas, oralidade, rodas de conversa

Abstract

This article discusses the paths, possibilities, and contributions of ancestral oral traditions of African origin. Our object of study is the conversation circle as a class, the peculiarities of an education whose formative spaces are much broader than those of the European school since it is everyday life itself. Western civilizations, in considering that where there is no writing, there is no knowledge or history, treat with discredit the oral traditions and traditional education of African civilizations. Through an expanded listening based on African protagonism, we seek to understand the "aular" from the perspective of the Fulbe, the bámàná, the Maninka, the Sénéfo (ethnic groups of West Africa) and from the perspective of our own ancestry. We conducted documentary and bibliographic studies, in addition to unstructured interviews with Africans from the Sudano-Sahelian region. For the purposes of this article, we focus on the dialogues established with the philosopher Amadou Hampâté Bâ, the djeli Toumani Kouyaté and the master of the art of storytelling François Moïse Bamba. We seek the non-hierarchy of knowledge, since the methodological foundation of the research is the dialogue between people.

Keywords: "aular", african ancestry, orality, conversation circle

Aular aos pés das Grandes Rochas

> Dei por mim a correr descalça na aldeia, moleca como todos os outros, metendo-me com tudo que se mexesse ou que despertasse minha atenção. Num momento, aboletava-me confortavelmente nos colos das Iyas ou pendurava-me na cintura de alguma das crianças mais velhas para, no momento seguinte, sair a correr atrás dos outros pequenos. Inserida em meio à Mata Seca, região do Rio Peruaçu, norte de Minas Gerais, nossa aldeia era um aglomerado de pequenas casas circulares feitas de barro, esterco, mato e raízes, cujos telhados abobadados eram ora de palha, ora da mesma mistura das paredes. Acalanto, proteção, aconchego... Nossas casas uniam-se num grande círculo com um grande pátio no centro, atrás do círculo das casas, ao norte, erguiam-se as Grandes Rochas. (...)
> No pátio central era onde tudo acontecia, onde pilávamos o feijão, o cará e a mandioca e cozinhávamos o caruru, o àkàrà e o ẹ̀kọ́, onde debulhávamos o milho e preparávamos as ervas, enquanto uns tocavam, cantavam e dançavam... Onde as Iyas davam de mamar ou banhavam os pequenos, enquanto outros forjavam facões, enxadas e foices... Onde uns estudavam e onde as Iyas trançavam os cabelos, enquanto uns brincavam e corriam atrás de tudo que se mexesse... Onde ocorriam as contações de histórias, as festas e quase todos os rituais. (...)
> Cresci ouvindo histórias dos mais velhos, tendo na roda de conversa uma prática constante. Todos os assuntos eram resolvidos na roda e a força da palavra era incontestável. Nas rodas dos avôs e das avós, no calor das fogueiras, de cócoras, ouvíamos histórias sem fim, fascinados, com o olhar pregado no universo materializado pela fala dos anciões. As rodas eram nossa sala de aula, nossa televisão e internet, nossos tribunais, nossos hospitais, nossos templos... Tudo era discutido e decidido na roda. (Pereira 2021, 27 - 28)

A epígrafe que abre este texto fala de vidas, de vidas que se entrelaçavam entre os muitos corpos, as muitas palavras, o chão, os muitos elementos da natureza, os animais, os seres que víamos ou apenas sentíamos. É a narrativa de uma mulher que, quando criança, viveu aí nesse local, onde uma geometria era a nossa força de expressão e de união: a roda.

> Eu tinha fascinação pelas Grandes Rochas, mas éramos proibidos de ir sozinhos, assim, tocaiávamos os mais velhos, sempre que desconfiávamos que estivessem planejando visitá-la. Os velhos, em especial as velhas, sempre nos descobriam e nos mandavam voltar, exatamente no local da divisa entre a mata dos homens e a Mata Sagrada. As incursões às Grandes Rochas eram somente para os velhos iniciados. Creio que para satisfazer um pouquinho a nossa ansiedade ou talvez para nos preparar aos poucos, Iya Oyin, às vezes, nos deixava seguir um pouquinho

> mais além, mas precisávamos seguir em silêncio a observar tudo que ocorria a nossa volta, sons, ruídos, animais... Tínhamos que pisar exatamente no centro de suas pegadas, sem, contudo, desmanchá-las. Era como um jogo, mas um jogo que fazíamos muito seriamente. Lembro que me concentrava tão profundamente, que aos poucos começava a imitá-la, a posição de seus pés, pernas, braços, cabeça, aos poucos conseguia seguir o seu olhar e perceber o que buscavam, o que descobriam. Os olhos de Iya Oyin treinavam e conduziam o nosso olhar, com ela descortinávamos toda uma realidade, repleta de maravilhas escondidas. E assim aprendíamos a entrar na mata, a perceber onde pisar, até onde ir, a morada dos animais, onde cresciam as plantas que precisávamos e para que precisávamos, a linguagem dos animais, das plantas, das rochas. Essas caminhadas demoraram o dia todo, um dia de exercício de escuta profunda. (Pereira 2021, 337 - 338)

A vida acontecia aos pés das Grandes Rochas. Ali, a Geografia não era explicada por suas erosões, por suas materialidades geológicas, por suas condições geomorfológicas, mas pela força de palavras que gestava nos olhos, no corpo e nas emoções outras formas de aular.

As Grandes Rochas nos acolhiam e nos encostavam à paisagem e, nessa paisagem, essa mulher hoje, criança ontem - que são uma só, misturadas - ficava de cócoras, para nas rodas, gestando-se como gente.

Nas Grandes Rochas - grandes mães que nos olhavam eternamente e por lá ainda continuam olhando todos que ali passam e vivem - havia as rodas como marca topogenética do ser e do existir. O chão e os corpos tinham uma intimidade que era atada pela ancestralidade do aular. Na roda, a gente aprendia e se dizia como gente, como comunidade, como ancestralidade... Vivíamos os sentimentos que o encontrar em forma circular permitia despertar, como o fluir do rio, que também nos acompanhavam.

Por ser uma comunidade de origem em outro continente, outras terras do outro lado do grande oceano que nos banha, as pessoas eram banhadas por palavras carregadas pelas geografias e histórias das vidas daqueles que, não nascidos aqui, tornaram-se gentes aqui.

Este texto busca falar das ancestralidades de origem africana e do aular de alguns locais na África, de rodas que vazaram fronteiras e foram criando gentes por muitos lugares nesse grande mundo e, no caso que narramos, as gentes das Grandes Rochas. E o faremos a partir das narrativas de algumas vidas, como a que começamos, a vida e as geo-histórias de Hampâté Bâ, de Toumani Kouyaté, de François Moïse Bamba e seus movimentos de aular.

Aular com os fulBe, os bámànà e os maninka

Hampâté Bâ[3] afirmou que, nas tradições fulBe[4] e bámànà[5], acredita-se que o homem[6] se constitui "na relação com os mundos exteriores a ele: com os outros homens, com o mundo da natureza, com os mundos invisíveis" (Hampâté Bâ 1996, 19), não sendo, portanto, isolado, fechado sobre si mesmo. Pelo contrário, evidencia a relevância das estruturas sociais e das relações entre as pessoas para transformação das crianças e do ser humano, uma vez que, nas comunidades tradicionais africanas, a transformação do ser humano se constitui na relação que estabelece com o outro e que se prolonga por toda a vida (Hampâté Bâ 1996, 19).

Hampâté nos lembra que as tradições dos povos africanos são tradições vivas, porque têm por base a força da palavra e o que é dito, é vivido, uma vez que a mentira corrompe quem mente. Aqueles que transmitem o conhecimento ancestral - os tradicionalistas - cuidam para não se deixarem corromper, pois, caso contrário, estariam corrompendo a cadeia de transmissão dessa tradição. Para compreender melhor a relevância da palavra nas civilizações africanas, Hampâté Bâ afirmou:

> (...) a palavra compromete o homem, a palavra é o homem. Daí o respeito profundo pelas narrativas tradicionais legadas pelo passado, nas quais é permitido o ornamento na forma ou na apresentação poética, mas onde a trama permanece imutável através dos séculos, veiculada por uma memória prodigiosa que é a característica própria dos povos de tradição oral. (Hampâté Bâ 1997, 25)

O pesquisador realizou um intenso trabalho de pesquisa, catalogação e registro das narrativas tradicionais de culturas orais da antiga região do Bafur, principalmente das etnias fulBe e bámànà. Seu trabalho propiciou a recuperação e a transmissão da cultura africana tanto da tradição oral quanto de antigos manuscritos. Reconhecia a relevância da educação tradicional

---

3 Amadou HampâtéBâ (Mali, 1901/Costa do Marfim, 1991), de família fulBe, com ascendência nobre, era mestre da tradição oral africana, filósofo, escritor, historiador, etnólogo e poeta, considerado uma das figuras intelectuais e literárias da África do século XX. Fundou o Instituto de Ciências Humanas em Bamako (capital e maior cidade do Mali) e tornou-se membro do Conselho Executivo (1962-1970). (Heckmann 1993).

4 FulBe, peul, fula fulani ou fillani – grupo étnico originário do sul do Saara. Sociedades nômades, que se estruturam, originalmente, a partir da criação do gado, fortemente islamizados. (HampâtéBâ 2003).

5 Bámànà, bamana ou bambara, grupo étnico predominante no Mali, pertencente à grande família Manden, grandes conhecedores das ciências ligadas à terra. (Moreau 1996)

6 Reproduzi as palavras exatas de Hampâté Bâ, compreendendo o termo "homem" no sentido de "humanidade". Reconhecemos os atuais estudos de gênero, porém optamos por não entrar nessas reflexões considerando não ser esse o foco central da pesquisa.

africana e da oralidade não só no aspecto cultural, como pela amplitude dos conhecimentos históricos, filosóficos, artísticos, científicos, místicos, éticos e literários que abarcam. (Hampâté Bâ 2010, 167 - 212)

Afirmou que as tradições ancestrais negro-africanas eram transmitidas oralmente com tamanha precisão e rigorosidade, que poderiam reconstruir em detalhes os grandes acontecimentos dos séculos passados, principalmente porque o próprio grupo social exercia constantemente o autocontrole. Se o narrador alterasse a trama principal, logo seria interrompido por seus companheiros ou anciões que o acusariam de mentiroso. (Hampâté Bâ 2004, 3 - 12)

Assim, nessas sociedades orais, o valor da palavra não se restringe à comunicação, configurando-se num poderoso mecanismo de preservação da sabedoria ancestral, transmitida oralmente de uma geração a outra. São sociedades que se estruturaram a partir da concepção de que a palavra tem o poder criador de gerar situações e realidades, num contexto em que "dizer é fazer", por isso dizem que a palavra move o mundo. (Hampâté Bâ, 2010, 173 - 174)

Segundo o autor, tanto os fulBe quanto os bámàná apresentavam uma visão espiritual do mundo, sendo o universo visível a concretização de outro invisível que se constituiu a partir de forças em constante movimento. Em seu interior, todos os seres se interligam a partir de uma regulamentação ritual muito precisa e que varia de acordo com as diferentes etnias e regiões. Tem por objetivo a formação do "homem completo"[7], que é o interlocutor do Ser Supremo e o guardião do mundo vivo. Assim, o comportamento do homem no mundo, em relação a si e aos demais seres, obedece a leis sagradas específicas e extremamente precisas. Dessa forma, trata-se de uma natureza viva, onde tudo e todos se interligam, tudo e todos falam e procuram comunicar um conhecimento, tudo é palavra. Toda ação aciona as forças da vida e gera uma cadeia de efeitos que são sentidos pelo homem. Por isso é preciso uma escuta profunda para saber decifrar a configuração das coisas. (Hampâté Bâ 2010, 178 - 185)

A perturbação das forças cósmicas, percebida na forma de conflitos, doenças, desastres naturais dos mais diversos, exige um ritual específico a fim de restaurar o equilíbrio sagrado. Assim, a manipulação das forças pelos iniciados (mestres do conhecimento) visa restaurar o equilíbrio perturbado através da purificação de homens, animais e objetos, sendo a força da fala preponderante para recolocar as forças em ordem. Para ter o efeito restaurador do equilíbrio das forças cósmicas, as palavras devem ser entoadas em um ritmo específico, daí a grande relevância das canções rituais e fórmulas encantatórias, entoadas ritmicamente por incontáveis gerações. (Hampâté Bâ 2010, 173 - 174)

---

7 Um homem sábio - um homem completo, aquele que é mestre de si mesmo - aquele que "continha dentro de si, submissas e ordenadas, todas as forças do Cosmo". (Hampâté Bâ 2010, 179)

Como um exercício permanente da memória, as narrativas orais são repetidas até a interiorização e depois continuam sendo repetidas, na busca de diferentes significados e/ou para que outros tenham acesso a esse conhecimento. Uma vez que a civilização moderna substituiu a palavra pela escrita e somente esta compromete o homem, Hampâté Bâ nos traz um questionamento: "é possível afirmar, com toda certeza e nessas condições, que a fonte escrita é mais digna de confiança que a fonte oral constantemente controlada pelo meio tradicional?" (Hampâté Bâ 1997, 25)

Nessas culturas a educação começa na família, sendo as mães, os pais e os familiares mais velhos os primeiros mestres e educadores da tradição. As primeiras lições são ministradas não só através da experiência, como também através de cantos, danças, jogos, contos, fábulas, lendas, provérbios, preceitos, entre outros. Consideram que provérbios e preceitos são orientações dos ante-passados que, a fim de transmitirem o legado às futuras gerações, codificaram ensinamentos esotéricos no formato de provérbios, preceitos, jogos, contos, cantos. (Hampâté Bâ 2010, 183)

Ainda se reportando às tradições fulBe e bámàná, o autor nos fala que o processo de transformação do ser humano ocorre por fases, tendo cada uma a duração de sete anos. A mudança de uma fase para outra corresponderia a um grau de iniciação e, a partir desta, o iniciado desenvolve um poder moral e mental que caminha no sentido da realização do indivíduo. A primeira fase ou pequena infância corresponde aos sete primeiros anos de vida. Nessa fase, as crianças recebem muita atenção e a maior quantidade de cuidados possível, pois se considera que os sete primeiros anos são fundamentais para um desenvolvimento saudável. A mãe é o grande agente nessa fase, pois a criança depende totalmente dela, reporta-se somente a ela. A mãe é o centro de seu mundo, sua força, seu refúgio, seu guia, sua fonte de sabedoria. A criança caminhará por muito tempo sob as diretrizes traçadas por sua mãe. (Hampâté Bâ 1996, 18)

Conectados às circunstâncias práticas do cotidiano, os ensinamentos são transmitidos de forma assistemática, o que confere à educação tradicional africana um aspecto prático e vivo. Os anciões aproveitam as situações cotidianas para suas lições, como oportunidades para ministrar conhecimentos dos mais variados adaptados à natureza de seus ouvintes. O autor acrescentou que as crianças participavam de quase todas as reuniões dos adultos, estando desde muito cedo mergulhadas no universo dos adultos fortemente pautado na oralidade. Assim, as crianças não tinham dificuldades em reproduzir não só a linguagem (floreada, exuberante e cheia de imagens evocadas), como as regras e a estrutura social do mundo adulto. (Hampâté Bâ 2003, 160 - 170)

Afirmou que a experiência de crianças e jovens nas associações de idade (waaldé) era um aprendizado da vida coletiva e das responsabilidades, sob a

rigorosa tutela dos mais velhos. O mestre destacava que as associações de idade (waaldé) eram estruturas sociais que reuniam crianças e jovens de diferentes famílias e condições sociais, que tinham por função a socialização das crianças, a transmissão de princípios e valores que permitiriam o crescimento da criança e a continuidade da comunidade. Cada waaldé possuía chefe, vice-chefes, juiz, comissários de disciplina, acusadores públicos, narradores de histórias (emissários ou porta-vozes) e um estatuto com os direitos e deveres de seus membros. As relações e parcerias estabelecidas nas waaldé acompanhavam seus membros por toda a vida. Era comum que os membros da waaldé colaborassem uns com os outros na construção de casas e na aragem de campos ou fossem contratados pelo chefe da comunidade para a execução de algum serviço. (Hampâté Bâ 2003, 160 - 170)

Hampâté foi gestado em meio a duas potentes tradições fulBe distintas e ferozmente antagônicas. Por um lado, a tradição dos fulBe de Māsina, como herança da família de seu pai Hampâté Bâ e, pelo lado da família de sua mãe, uma tradição mista, sendo a avó materna pertencente aos fulBe de Māsina e o avô paterno um tradicionalista aliado aos tukulor. Além disso, por ter sido registrado como filho primogênito de Tidjani Thiam (chefe tukulor e segundo esposo de sua mãe), Hampâté teve acesso ao que havia de melhor da tradição tukulor. Ambas as linhagens eram fulBe da região de Māsina, porém ligadas a partidos rivais: por um lado, à família de Seeku Aamadu (Império Fulbe Teocrático de Māsina) e, por outro, aos partidários de Al-Ḥājjʿ Umar Tal (Império Tukulor). Essa "dupla herança", que é "histórica e afetiva", trouxe fortes repercussões ao longo de sua vida. Em vários momentos fez referência à rígida disciplina da casa de Tidjani – onde as tradições islâmicas são seguidas à risca – em oposição à rotina na família da casa de seu pai Hampâté Bâque, que, apesar de islamizados, preservaram as tradições ancestrais fulBe. (Hampâté Bâ 2003, 23 - 26)

Aos cinco anos, Hampâté acompanhou sua mãe Kadidja para o exílio em região bámàná. Recordava-se do exílio como um momento de convivência harmônica e respeito mútuo entre a família do chefe fulBe tukulor deposto (africanos islamizados) e as comunidades bámàná (forte tradição animista). (Hampâté Bâ 2003, 97 - 114)

O pesquisador Pierre Bertaux afirmou que os bámàná consideravam-se "homens da terra" e eram conhecidos por serem agricultores e guerreiros vigorosos e extremamente dinâmicos. Fortemente resistentes à islamização, Bertaux identificou entre os bámàná uma potente tradição oral com uma tradição espiritual profundamente enraizada. Suas tradições e ritos estavam presentes em todos os aspectos da vida, nas relações sociais, no trabalho e na vida privada. Vivenciavam um processo extremamente integrado, regulado

por um sistema que é social, técnico e metafísico, estruturado a partir da observação, transcrição prática e ressignificação de uma tradição milenar. Sem príncipes, chefes ou qualquer soberano, as famílias tradicionais bámàná (na verdade cada indivíduo) se autorregulavam a partir do conjunto de conhecimentos que constituíam essa tradição e que se configuravam num sistema espiritual ancestral. Uma organização político-social em que todos os membros da sociedade atuam ativamente e cada indivíduo a compreende na proporção de sua capacidade intelectual. Concluiu que o sistema espiritual era o que unia os indivíduos de um mesmo grupo, regulava e arbitrava conflitos, orientava e chamava à razão os desequilibrados, controlava os mais violentos, garantia uma compensação no caso de incidentes sociais, adultérios, roubos, assassinatos e promovia a solidariedade. (Moreau 1996, 14 - 20)

Bertaux afirmou que, apesar de terem sobrevivido em um território árido, clima hostil e pequena densidade populacional, os bámàná possuíam muita vitalidade, alegria e humor "malicioso", que mantinham do nascer do sol à hora de ir dormir, eram grandes contadores de histórias, músicos e dançarinos, conhecidos por sua sabedoria ancestral e fortes poderes mágicos. Toda a comunidade (independentemente da idade ou do sexo) se envolvia no trabalho, que era sempre embalado pelo canto, dança e gargalhadas. Mais tarde, histórias e danças, contos e jogos, gritos e gargalhadas animavam a noite dos bámàná, dos bebês aos anciões. Bertaux afirmou que os europeus, ao entrarem em contato com as sociedades bámàná, surpreenderam-se por verificar que - apesar da ausência de chefes, administração, clérigos, magistrados, policiais ou prisões - os bámàná possuíam elevado senso de igualdade, de liberdade e um grande respeito às suas tradições ancestrais, considerado potente mecanismo de manutenção da ordem social. Os europeus não compreendiam como isso poderia ocorrer em uma sociedade estabelecida em bases que julgavam anarquistas, somente por meio da pressão social e do respeito à tradição. (Moreau 1996, 14 -20)

Hampâté Bâ discorreu sobre a infância bámàná e o quanto essa se diferenciava da infância fulBe. Na aldeia de Donngorna (região bámàná), o pequeno Amkoullel[8] explorava os arredores conduzido pelo pequeno Bamoussa (filho do chefe da aldeia com idade aproximada de seis anos). Bamoussa andava por todo lado completamente nu, com seu *flé*[9] no pescoço, carregando um saco de tiras de algodão cheio de seus preciosos tesouros: ratos-do-mato, gafanhotos, lagartos, frutos silvestres. Segundo Hampâté, era o Islã que obrigava a vestir as crianças, a tradição africana só exigia vestimenta após

8 Apelido de infância de Amadou Hampâté Bâ.

9 "Pequena flauta com dois furos ao longo do tubo, que era ao mesmo tempo um instrumento para tocar e para pedir socorro, e que todo meninote levava preso ao pescoço." (Hampâté Bâ 2003, 125)

a circuncisão. Bamoussa possuía ainda uma pequenina enxada, machadinha, uma pequena faca e um isqueiro africano. Assim, o pequeno bámàná capturava pequenos animais, coletava frutos e pequenas raízes, fazia fogo facilmente e era capaz de se defender e de se alimentar sozinho na brousse. Sobre esse aspecto precoce de Bamoussa, o autor lembrou que, na África tradicional, as crianças eram extremamente precoces e que, a rigor, suas brincadeiras tendiam a imitar o trabalho dos adultos a quem costumavam auxiliar desde cedo. Hampâté Bâ - apesar de fulBe e de estar acostumado a "brincar entre bezerros, cabritos e cordeiros e a beber leite mamando nas cabras e ovelhas" (Hampâté Bâ 2003, 124 – 125) – divertia-se com Bamoussa. Achava seus assados de gafanhotos, lagartos e ratos meio repugnantes, mas gostava da aventura, das caçadas, das frutas e de montar o dócil jumento do pai de Bamoussa. (Hampâté Bâ 2003, 124 - 125)

Já em Buguni (região bámàná), Hampâté Bâ - apesar de fulBe e muçulmano – filia-se à sociedade bámàná de iniciação infantil Tiebleni. A filiação dos fulBe às sociedades de iniciação bámàná era uma prática comum na região. Essas associações de idade, comuns tanto à tradição fulBe quanto à bámàná, eram responsáveis pela socialização tanto de crianças quanto de adultos. Hampâté afirmou que

> as relações de boa vizinhança e de aceitação mútua repousavam na tolerância dos diferentes sistemas espirituais da África tradicional animista, que aceitava todas as formas de práticas espirituais ou mágico-religiosas e que, por isso, não conheceu guerras de religião. (Hampâté Bâ 2003, 135)

A filiação de Hampâté Bâ às sociedades de iniciação infantis bámàná era vista como uma oportunidade de adquirir mais instrução. O autor acreditava que, a partir dessa experiência, aprendera a respeitar e a aceitar as pessoas como eram. Para o autor, uma vez que o homem se encontre bem enraizado em si mesmo, o respeito e a escuta do outro possibilitam a convivência harmônica com diferentes nacionalidades e tipos de pessoas sem deixar de ser ele mesmo. (Hampâté Bâ 2003, 134 - 135)

A partir dos oito anos, paralelo aos estudos corânicos, Hampâté Bâ passou a acompanhar o doma[10] Danfo Siné (mestre da tradição bámàná) e seus alunos em suas apresentações de canto e dança, que ocorriam quase diariamente na cidade de Buguni. Eram sessões que retratavam a arte, o conhecimento e a cosmogonia bámàná próprios da escola iniciática do Komo[11]. Hampâté

10 Sábios iniciados nos conhecimentos tradicionais bãmãnã. Chamam-lhes Doma ou Soma, os "Conhecedores". (Hampâté Bâ, 2010, p.175).

11 Antiga sociedade mística bãmãnã reservada aos adultos. (Hampâté Bâ 2003, 45-46)

Bâ nos fala dos grandes serões que ocorriam no pátio da casa de Tidjani em Buguni e que reuniam os melhores contadores de histórias, poetas, músicos e tradicionalistas, fulBe e bámàná (entre outras etnias). Grandes sessões musicais e poéticas nas quais os participantes rivalizavam na improvisação. Esses momentos preciosos permitiram que Hampâté Bâ entrasse em contato com o vasto universo dos mitos e dos contos fantásticos, epopeias que relatam os feitos heroicos de seus antepassados. (Hampâté Bâ 2003, 138 - 141)

De volta a Bandiagara[12], por volta dos doze anos, Hampâté Bâ e seus pares participavam dos eventos noturnos na grande praça de Kérétel, oportunidade em que conversavam, cantavam, declamavam, dançavam, assistiam às lutas e às performances dos animadores públicos (músicas, contos, epopeias e poemas). O material vivenciado à noite era facilmente decorado e transmitido no dia seguinte, espalhando-se facilmente por toda a cidade, sendo um importante "aspecto desta grande escola oral tradicional em que a educação popular era ministrada no dia-a-dia". (Hampâté Bâ 2010, 174)

Em outras noites, Hampâté Bâ assistia aos serões na casa de seu pai Tidjani com a participação de mestres ilustres. Nessas noites, os mestres narravam histórias e compartilhavam conhecimentos acerca de quase todas as áreas do conhecimento da época. Enquanto um mestre falava, um guitarrista o acompanhava discretamente. Apresentavam-se também contadores de histórias, cantores, músicos ou genealogistas, em noites em que a música e a poesia sempre estavam presentes. E, nesse "caos", movidos pelo prazer e diversão, os pequenos aprendiam e memorizavam muitos conhecimentos. O autor afirmou que "instruir brincando" era um dos princípios básicos dos antigos mestres malineses (de diferentes etnias). Afirmou que, nessas oportunidades, costumava sentar-se em um canto, inteiramente silencioso e atento a tudo, memorizando, assim, toda uma gama de conhecimentos da tradição africana, bem antes de aprender a escrita. De epopeias a pequenos provérbios, ele os gravava na memória e os recontava no dia seguinte aos companheiros da associação, tal qual havia ouvido. Alguns de seus companheiros de associação costumavam assistir a essas sessões e eram uma garantia da veracidade de suas palavras. Referia-se a essas verdadeiras escolas vivas como a "escola dos mestres da palavra". (Hampâté Bâ, 2010, 174)

12 "Capital do antigo Império FulBe de Mãsina (Macina).

As tradições dos povos do Manden[13] caracterizam-se pelo profundo conhecimento de toda sua história e genealogia e por conhecimentos esotéricos transmitidos a partir da tradição oral e personificados na figura dos mestres tradicionalistas. Outra característica marcante é que essas sociedades se estruturam a partir dos chamados ofícios tradicionais ou nyamakala[14] e suas respectivas associações de ofícios e irmandades secretas. Tradicionalmente, havia quatro nyamakala-artesãos: ferreiros, tecelões, trabalhadores da madeira e trabalhadores do couro - e a nyamakala-animadores públicos (djeliw em bámàná ou simplesmente nyamakala em fulfulde). Dentro dessa estrutura, os ferreiros tinham precedência sobre as demais nyamakala, sendo seguidos pelos tecelões, pois demandavam uma iniciação e conhecimentos de mais alto grau e maior complexidade. Sociedades fortemente baseadas no diálogo entre indivíduos, comunidades e grupos étnicos, os grupos Manden têm nos djeliw ou mestres da palavra a base de toda a estrutura social. (Hampâté Bâ 2010, 190 - 197)

Os ferreiros são considerados pelos bámàná como os primeiros filhos da terra. Segundo o mito, o primeiro ferreiro teria aprendido com o Ser Supremo os segredos da forjadura. O ferreiro tradicionalista, todos os dias, antes de entrar na forja, toma um banho ritualístico à base de ervas escolhidas de acordo com o dia da semana, veste-se com uma roupa específica e purifica a forja com defumações. Só então estará apto a criar moldando e transformando a matéria à semelhança do Ser Supremo. Senhores do fogo e poderosos ocultistas adquirem um amplo conhecimento da vida, sendo respeitados e temidos por sua sabedoria e poder. Seus conhecimentos extrapolam a ciência dos metais e incluem, num nível mais elevado, o conhecimento da Terra e dos Filhos do seio da Terra (minerais), assim como o segredo das plantas e da mata. Através das plantas e dos seixos que cobrem a terra, o ferreiro que alcance níveis mais elevados de conhecimento, será capaz de identificar a presença ou não de metais nobres no subsolo. É um grande conhecedor dos encantamentos e rituais da terra e das plantas e visa à preservação do equilíbrio sagrado. (Hampâté Bâ 2010, 187 - 189)

O aprendiz do ferreiro, na fase inicial de seu aprendizado, deve evitar fazer perguntas, detendo-se a observar e escutar atentamente enquanto aciona os foles,

---

13 Povos Manden (Mandenka, Mandingo, Mandê) – Refere-se a uma família geográfica e linguística extensa, composta por vários grupos e subgrupos étnicos espalhados por toda a zona Sudano-Saheliana, dentre eles, os bámàná (ou bambara), os maninka (ou malinkê), os soninkê, os sosoe e os bozo. Criaram algumas das mais complexas civilizações da África Ocidental, incluindo o império Wagadou ou de Ghana (soninkê), o reino dos Sosoe ou Sosso, o império Manden Kurufaou do Mali (maninka), os reinos de Segú e Ka'arta (bámàná). (Niane, 2010, UNESCO, vol. IV)

14 Nyamakala ou mestres artesãos que formavam grandes corporações de ofícios.

etapa conhecida como a fase muda do aprendizado. À medida que vai avançando, aprende a soprar ou acionar os foles em diferentes ritmos, cada um com um significado diferente. O mestre o acompanhará de perto, orientando e corrigindo, até que ele adquira a expertise necessária. (Hampâté Bâ 2010, 187 - 190)

Os demais ofícios tradicionais possuem conjuntos de regras de comportamento próprios. A esses códigos próprios de cada ofício convencionou-se chamar de costumes. Assim, há o "costume dos ferreiros", "costume dos tecelões", "costume dos trabalhadores da madeira"... Cada grupo teria o seu código próprio, com valores morais, sociais e jurídicos distintos praticados fielmente e transmitidos de boca a ouvido por gerações. Os ofícios tradicionais são os grandes vetores da tradição oral, que não se restringe à transmissão de narrativas e conhecimentos especializados. (Hampâté Bâ 2010, 187 - 189)

Os ritos de passagem, as associações de idade (waaldé) e as iniciações nas associações de ofícios (nyamakala), assim como as grandes escolas de iniciação do Manden[15], representam diferentes aspectos da educação tradicional africana. Na tradição do Manden, aos 21 anos, o jovem era iniciado numa determinada tradição, cujo processo de aprendizagem, sob o acompanhamento dos mestres, se estenderia por mais 21 anos. Durante esse período, o aprendiz era um frequentador assíduo da escola da vida, mas não tinha direito à palavra em assembleias. Esperava-se que ele escutasse e observasse atentamente, a fim de aprimorar o conhecimento recebido na iniciação. O ritual de iniciação era obrigatório, mas o caminho iniciático começava, efetivamente, já na primeira infância e prolongava-se por toda a vida. Após esses 21 anos de aprendizagem, o iniciado adquiria o grau de mestre e o direito à palavra nas assembleias. (Hampâté Bâ 2010, 200)

Os povos manden se reúnem a cada sete anos para a celebração do Kamabolon na cidade de Kangaba (Koulikoro - Mali). Na cerimônia, a arte dos djeliw torna possível a reafirmação da identidade cultural desses povos. É quando recitam o Mansa Jigin ou a Genealogia dos Reis, a sagrada narrativa histórica épica, mundialmente conhecida como o Épico de Sundjata Keïta. A epopeia narra a trajetória de reis e a formação do império Manden Kurufa, além de outros mitos da tradição do Manden. Configura-se, assim, numa importante fonte para a compreensão da história e cultura das sociedades manden, além de fundamental para os estudos africanos em geral. (Jansen 1998, 253 - 260)

Sundjata Keïta fundou o império Manden Kurufa (Império do Mali) e impôs a todo Manden a tradição de seus ancestrais maninka[16] (islamizados desde

---

15 Grandes escolas iniciáticas da savana, segundo Hampâté Bâ: o Komo, o Kore, o Nama, o Do, o Diarrawara, o Nya, o Nyaworole, entre outras. (Hampâté Bâ 2010)

16 Maninka, malinké (em fulbe) ou mandinga (em português): grande grupo étnico da família manden,

1050). Sundjata solicitou a elaboração de uma constituição para o novo império, uma carta para uma vida pacífica entre os 12 reinos. Documento histórico de matriz oral, a Kurukan Fuga ou a Carta do Manden foi proclamada pela primeira vez em 1236 e é o ato fundador e a base do império Manden Kurufa. A Kurukan Fuga foi baseada na declaração conhecida como Donsolu Kalikan ou Juramento da Irmandade dos Caçadores, cuja autoria remonta à Irmandade dos Caçadores, sociedade iniciática tradicional dos povos maninka e bámàná. (Niane 2010, 141)

Grandes guerreiros e curandeiros, os caçadores desempenhavam um papel muito importante nas sociedades manden. Eram solicitados para auxiliar nos mais diversos assuntos. Essas irmandades eram consideradas uma grande escola da vida, cujo acesso se dava pela iniciação e se estenderia por toda a vida. (Niane 2012)

Ao longo dos séculos, os djeliw da irmandade dos caçadores, por meio da transmissão oral, foram os responsáveis pela preservação tanto do Donsolu Kalikan quanto da Kurukan Fuga. A transcrição na íntegra desses textos orais só ocorreria em 1998, como resultado de um grande encontro dos djeliw do Manden em Kankan (Guiné). Na época, os djeliw declamaram a kurukan Fuga. As narrativas foram transcritas, gerando uma primeira versão da carta em língua maninka que foi, posteriormente, traduzida para os idiomas europeus. A Kurukan Fuga - conhecida como a Constituição do Mali - é considerada a primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos com valor jurídico na história da humanidade. Trata-se de um contrato social e político que define o sistema de organização política e social das sociedades manden. (Niane 2012)

O djeli Toumani Kouyaté, herdeiro das tradições maninka, afirmou que a aprendizagem de um djeli não se reduz a 10 ou 15 anos, mas são 65 anos de escola. O aprendiz da arte da palavra deverá conhecer a linguagem da natureza, das árvores, dos animais, da água, do fogo, da montanha, do vento... É através da iniciação que aprenderá a ler o vento, o fogo, a água, as montanhas, os pontos cardeais, as estrelas e as constelações. Deverá aprender a observar, a olhar, a escutar e a ouvir longe. Aqueles que têm a palavra devem aprender a ler a natureza para cuidar e proteger. Como não se ensinam só as palavras, mas todos os poderes que elas carregam, o djeli deve conhecer o sagrado e o segredo da palavra. Nesse contexto, exige-se que o aprendiz siga cinco regras: observar, escutar, respeitar o tempo, nunca perguntar o porquê e nunca se assustar com o que vê ou sente. (Kouyaté e Seigner 2020)

Em 2014, Toumani foi chamado por seu avô para retornar urgentemente ao Mali e a Burkina Faso. Seria a primeira vez em 27 anos que os djeliw iriam se reunir em uma assembleia, encontro que já não ocorria desde o golpe de 1987[17]. Todos os djeliw da geração de Toumani foram convidados a retornar,

17 Golpe liderado por Blaise Compaoré e Gilbert Diendéréem em 1987, que culminou com o assassinato de Thomas Sankara e de doze de seus colaboradores.

porque os anciões desejavam contar-lhes uma história. Cada djeli iria ouvir um pedaço da história, porque a criança que deveria aprender a história inteira era muito pequena ainda. Era preciso esperar que a criança fizesse as perguntas certas, para que pudessem lhe contar a história completa. Somente quando a pessoa faz a pergunta certa é que os mestres percebem que ela está pronta para absorver o conhecimento. Por isso, os velhos iriam contar essa história em partes para os djeliw na idade dos pais e dos tios dessa criança. Quando a criança destinada a saber a história toda fizer as perguntas certas, cada um de seus pais e tios irá lhe contar um pedaço da história. (Kouyaté e Seigner 2020)

Na cerimônia[18] de transmissão do bastão da palavra, os anciões transferiram o bastão da palavra a Toumani, junto com o conhecimento necessário para portá-lo. O mais alto grau de iniciação dos djeliw, o portador do bastão é o djeli dos presidentes e líderes do Mali e está há séculos na família Kouyaté. Foi lembrado de suas responsabilidades como mestre da palavra e guardião da paz na África do Oeste. Há décadas, em terras estrangeiras, Toumani percebeu que teria que mudar sua postura em relação à palavra, ao sagrado e aos segredos da tradição. (Kouyaté e Seigner 2020)

Toumani afirmou que o processo de iniciação foi muito dinâmico e repleto de simbolismos difíceis de descrever em palavras, muitos segredos que só poderiam ser compartilhados pelos iniciados. Vários djeliw narravam diferentes histórias ao mesmo tempo, o que obrigava os aprendizes a estarem atentos a todas as narrativas e rituais, num processo de escuta profunda de cada um e todos eles ao mesmo tempo. Toumani afirmou que precisou se esforçar muito para poder acompanhar as múltiplas histórias e procedimentos ocorrendo ao mesmo tempo. Esclareceu que a capacidade de assimilar falas e eventos simultâneos é uma habilidade fortemente valorizada e incentivada nas sociedades orais, principalmente entre os djeliw. Acredita que perdeu um pouco dessa habilidade por conta do longo período que passou no exílio. Outra dificuldade encontrada pelo novo djeli mestre foi a tradução do bámàná para o francês, afirmando que, "para uma palavra em bámàná, às vezes, é preciso escrever um livro em francês". (Kouyaté e Seigner 2020)

18 Momento único em que o djeli mestre transfere o bastão da palavra para a próxima geração.

Aular com os sénéfo

O contador de histórias François Moïse Bamba[19]nos falou que seus ancestrais sénéfo[20] construíram uma sociedade matriarcal, regidos por um conselho de anciões, composto por homens e mulheres. As mulheres ocupavam um relevante papel, sendo respeitadas por carregarem as crianças e garantirem a continuidade da vida. Era para as mulheres que a educação era entregue, garantindo a transmissão dos conhecimentos para as próximas gerações. Caçadores e agricultores, por tradição, desenvolveram um profundo conhecimento da flora e da fauna da região, construindo uma profunda relação com a natureza, ao ponto de se misturar e se confundir nela. Deslocando-se constantemente, resistiram por séculos ao processo de islamização ou cristianização, o que fez com que conseguissem preservar profundamente seus valores tradicionais. (Pereira 2021, 98 - 108)

Segundo François, em comunidades tradicionais sénéfo, as crianças aprendem muito cedo a ter consciência da medida da oralidade uma vez que a educação tradicional valoriza o desenvolvimento de quatro aspectos: 1. a escuta; 2. a consciência dessa escuta; 3. a profundidade dessa escuta e 4. a prática do que ouviu. Consideram que a oralidade é essencial para a vida e engloba o encontro e a colaboração. As mães, os pais e os familiares próximos conversam com os bebês desde muito cedo. A escola da tradição oral, cujo primeiro espaço de aprendizagem é a família, utiliza-se de ferramentas como cantigas, provérbios, ditados, charadas, contos, lendas, mitos. (Pereira 2021, 270)

Acrescentou que, na África dos seus ancestrais, o ser humano era determinado pelo respeito à palavra dada, as pessoas eram capazes de morrer pelas palavras que tinham empenhado. Para François, a escrita adormece a palavra, registra apenas um momento preciso e, mesmo assim, escapam-lhe os cheiros e os sons do ambiente, não acompanha os olhos, as mãos, as diferentes entonações do contador, tampouco as diferentes reações dos diferentes públicos. A oralidade, no contexto dos mestres africanos, é muito mais rica, é viva, pois se nutre da história, dos gestos, da voz, da pessoa do contador e de tudo a sua volta. (Pereira 2021, 98 - 108)

---

19 Nasceu em Burkina Faso, em família Sénéfo da casta dos ferreiros. Ator e mestre na arte de contar histórias, em cuja arte foi iniciado por seu pai e por Hassane Kouyaté e, na tradição dos ferreiros, por seu tio. Foi criado em estreita relação com a tradição da arte dos contadores de histórias tradicionalistas de sua região. Desde 2018, realiza anualmente em seu país o Festival Internacional dos Patrimônios Imateriais que, a cada edição, propõe um mergulho em uma das 65 etnias do Burkina Faso. (...) Em 2019, participei da oficina A Palavra Através dos Tempos com François Bamba. Após a oficina, François concordou em conversarmos e generosamente me falou sobre as tradições ancestrais Sénéfo, sua experiência como contador de histórias e sua infância em Burkina Faso. (Pereira 2021)

20 Grande grupo étnico composto por vários subetnias, atualmente, concentram-se no Mali, Costa do Marfim e Burkina Faso, porém pequenos núcleos podem ser encontrados no Togo, Benin, Níger e Nigéria.

François afirmou que, nas comunidades sénéfo tradicionais, a transmissão do conhecimento é permanente, ocorre todos os dias, onde quer que você esteja com relação a qualquer situação. A educação não tem um espaço físico específico e todos os espaços da vida da aldeia são utilizados para transmitir ensinamentos, com exceção das iniciações, que ocorrem em espaços bem particulares. A iniciação ocorre a partir de certa idade em longos ciclos. Embora ocorra em todo lugar, há momentos em que reúnem um grupo maior para o aprofundamento de alguns temas. Há também os momentos comuns a todo o vilarejo: reuniões, contações de histórias e apresentações dos djeliw. As refeições, os momentos de dar banho nas crianças ou de preparar alimentos são ocasiões utilizadas para transmitir ensinamentos. As crianças costumam se agrupar por idade naturalmente, o que significa que terá muitos irmãos e irmãs, assim como os muitos pais e mães, avós e avôs, tios e tias aproveitam esses encontros espontâneos para troca de experiências. (Pereira 2021, 287 - 288)

Nesse contexto, as crianças são filhas de toda a comunidade e todos participam da sua educação. Todo adulto que tem idade para ser seu pai ou sua mãe será como seu pai e sua mãe. Literalmente, as crianças pequenas são nutridas por muitos seios. Assim, é comum uma mulher amamentando seu bebê no seio direito e, se chegar outra criança pedindo o seio, ela irá acolhê-lo e alimentá-lo com seu seio esquerdo. Antes de perceber quem é sua mãe biológica, as crianças aprendem a considerar todas as mulheres como suas mães. Dessa forma, mesmo aquelas que não puderam engravidar têm a oportunidade de serem mães, pois participam da educação das crianças. (Pereira 2021, 98 - 108)

Segundo François, as mulheres sénéfo constroem uma forte relação de solidariedade e cumplicidade com a vida que está se formando em sua barriga. A nova mãe ouve o seu bebê que do útero lhe confidencia quem é, quais são seus talentos e desejos, suas dificuldades e esperanças. Essa relação se prolonga e se alarga durante a gravidez e após o parto, fortalecida por rituais específicos, histórias e canções que acompanham essa nova vida em seus primeiros anos na terra. A mãe, mobilizando o poder da fala, ativa e fortalece esse vínculo e, com o apoio do pai, dos irmãos mais velhos e da família, a nova vida é acolhida na comunidade antes mesmo de nascer. E ainda dentro da barriga, por meio de contos, canções e histórias, o pequeno começa a reconhecer as diferentes vozes. Quando nasce, a criança já está mais acostumada com os parentes mais próximos da família, o que harmoniza bastante a relação entre os membros da família. E assim, acreditam os sénéfo, as crianças começam a aprender desde cedo a sacralidade da fala e que, dado ao poder da palavra, a escuta deve preceder a fala. (Pereira 2021, 98 - 108)

Nas comunidades tradicionais sénéfo, o valor do indivíduo é determinado pela comunidade, o que faz com que cada pessoa aprenda a se importar com os

outros, a cuidar do outro, pois o olhar do outro é importante para determiná-la. Nesse contexto, não é a riqueza que estabelece seu lugar na sociedade, mas a sua capacidade de estar a serviço do outro, de fazer com que os outros possam se beneficiar do que ela é, do que aprendeu a fazer, do que conseguiu construir. (Pereira 2021, 98 - 108)

As sociedades sénéfo, assim como as sociedades manden, também se estruturaram a partir das nyamakala, como forma de garantir uma convivência harmônica e a sobrevivência da comunidade. O Nyamakala é aquele que deve compartilhar seu saber, dentro dos princípios de sua tradição, com os que ainda o desconhecem. É aquele que indica o caminho, que orienta. (Pereira 2021,106 - 108)

Nessas sociedades, a pessoa isoladamente não tinha sentido, a comunidade era a força primordial. Assim, cada criança inicia uma jornada com dois grandes motivadores: adquirir um saber e torná-lo útil a toda a comunidade. As diferentes nyamakala são caminhos iniciáticos distintos, afirmando que a iniciação é um momento de tomada de consciência dos valores de seus ancestrais e de aprendizagem em grupo. No caso das sociedades sénéfo, as iniciações são coletivas e ocorrem a cada sete anos, acolhendo crianças e jovens a partir dos cinco ou seis anos. (Pereira 2021, 111 - 112)

Forma-se, assim, um grupo heterogêneo, com crianças de diferentes idades e habilidades, que irão aprender a viver por meses no isolamento, em alguns casos, na floresta. Acreditam que grupos heterogêneos contribuem para estimular a solidariedade e a ajuda mútua, uma oportunidade para aprender a viver melhor juntos. Esse processo estimula uma forte ligação de cumplicidade entre os iniciados, que passam a conhecer profundamente a si mesmos e a seus companheiros, em suas forças e fraquezas. Nessas sociedades, a conquista de um é a conquista de toda a comunidade, pois todo o grupo deu o suporte para essa conquista. Por outro lado, se alguém cometer um erro, todo o grupo será sancionado porque ninguém soube orientá-lo. François acredita que era o fato de serem complementares, que os fazia viver melhor juntos, pois compartilhar as conquistas e as falhas criava uma forte conexão entre os membros de uma associação de idade, de uma nyamakala, de uma aldeia, de um grupo étnico. (Pereira 2021, 108)

Compartilhamos a seguir uma memória de infância de François que ilustra a dinâmica da transmissão do saber e das associações de idade nessas comunidades. Certa noite, François se atrasou muito e, quando chegou a casa, sua família estava desesperada. Vários corpos sem cabeça tinham sido encontrados na floresta próxima e todos na aldeia estavam muito apreensivos. Seu pai o repreendeu seriamente, chamou todas as crianças da família e lhes contou uma história.

> (...) O conto era direcionado para mim, mas todas as crianças da família tinham testemunhado também. Meu pai percebeu que o conto tinha nos tocado profundamente. Gostamos muito da história, apesar da gente

ter ficado com medo. A gente ficava pedindo pra ele contar história. E, a partir desse dia, os momentos contados se instalaram na família. Durante meses meu pai contava, mas contava sempre a mesma história. Um dia, falamos que ele precisava mudar a história. Ele disse: "vocês querem que eu mude de história, mas vocês nem conhecem essa história ainda!" Os meninos mais velhos disseram que conheciam a história. Meu pai se sentou no meio da clareira, reuniu todas as crianças e pediu que cada um contasse a história. E disse: "Se eu perceber que vocês conhecem, então, eu conto para vocês uma nova história". Todos os mais velhos contaram. Ele pede então que todos os outros contassem. Eu tinha oito anos e meio, e como os mais novos, eu não sabia a história. Meu pai disse que era preciso que todos soubessem a história e, naquela noite, contou a mesma história de novo. No dia seguinte, sem que meu pai mandasse, os mais velhos reuniram todas as crianças e iam fazendo com que os mais novos, um por um, contassem a história. Era preciso que, do menorzinho ao maior, todos nós soubéssemos a história. Todos nós tínhamos que trabalhar juntos, os mais velhos entenderam que tinham que ajudar os pequenos. Quando todos nós sabíamos a história, procuramos o pai e contamos. Meu pai percebeu que tínhamos dado um outro passo naquele dia e nos presenteou com uma nova história. Se durante o dia, um pequeno faltasse com respeito ao irmão mais velho ou se um irmão mais velho deixasse de cumprir com suas obrigações, era suficiente para que meu pai não contasse uma nova história. Com o tempo, os irmãos mais velhos perceberam que não deveriam bater nos mais novos, porque mesmo que os mais novos estivessem errados, acabava que o pai não contava uma nova história. Por outro lado, os mais novos aprendiam a respeitar os irmãos mais velhos, porque queriam ouvir uma nova história. Assim, construiu uma relação de justeza entre os irmãos, onde os menores obedeciam aos maiores e os maiores tomavam conta dos menores. Isso gerou um movimento de grande importância no bairro, pois todos gostavam de ouvir as histórias do meu pai. E quando meu pai não contava, nós criamos um grupo de crianças contadoras, para contar histórias entre a gente. Como tinha dado certo, a cada três meses, meu pai convidava um grande djeli, que nos contava a história dos nossos sobrenomes, das nossas culturas, dos nossos pais, a história do bairro. Cresci nesse universo. Ainda hoje no meu vilarejo a oralidade é a ferramenta essencial da tradição. Há sempre um conto para explicar tudo. (...) Diferentes situações da vida (casamentos, batizados, funerais, colheitas, plantio) eram momentos de partilha, fatos sociais pontuados por encenações, uma forma de teatro tradicional onde imitávamos personagens humanos e personagens de animais. Todas as crianças participavam dessas encenações, gostávamos de imitar. (Pereira 2021, 274 - 277)

Considerações Finais

Pesquisadores formados pelas escolas ocidentais costumam olhar para a oralidade e para a educação tradicional da África negra com descrédito, considerando que onde não há escrita não há conhecimento. Nessa visão, as sociedades africanas não dotadas da escrita são classificadas como pequenos núcleos sociais com reduzido poder de comunicação, uma vez que o conhecimento e sua transmissão, o pensamento crítico, as universalizações e as abstrações, os processos educacionais seriam necessariamente limitados pela ausência da escrita. Trata-se de pressupostos impostos por grupos hegemônicos que historicamente só legitimam o que é por eles produzido. Internalizadas nas relações sociais, tais pressupostos contribuíram para a manutenção do *statu quo* baseado na exclusão e na supremacia de determinados grupos e na subalternização de outros.

Assim, toda a África negra é considerada incapaz de conceber uma educação formal porque não possui material escrito, sala de aula, carteiras, livros ou computadores. A transmissão dos conhecimentos ancestrais nas sociedades orais africanas tradicionais é um processo contínuo, que se inicia antes do nascimento e se prolonga por toda a vida, diz respeito a toda a comunidade que utiliza todos os ambientes, os recursos e as situações para ensinar. Nas tradições orais, a palavra que sai da boca do homem é um desses elementos. Ao desconsiderarem tudo que fuja ao modelo imposto pela educação ocidental, os pesquisadores não se colocam na situação de escuta dessas tradições.

Em entrevista concedida aos autores, o professor beninense Sènakpon Fabrice Fidèle Kpoholo[21]recordou que os povos do Benin sofreram a imposição do imperialismo cultural francês, cujo objetivo era eliminar as peculiaridades culturais e linguísticas, em prol dos anseios do colonizador pela consolidação de uma nação que não toleraria as diferenças culturais. Acrescentou que a escola europeia se instaurara no Benin com a missão de dominar e colonizar mentes. Para tanto, era preciso que os africanos aprendessem a língua francesa para compreender suas ordens. A escola francesa fora criada no Benin na perspectiva de exploração do trabalho e, depois, da exploração ideológica. Para Kpoholo, se a escola europeia tivesse dialogado de maneira horizontal com a educação tradicional, teria potencializado muito mais o aprendizado das crianças africanas. Todavia, a escola europeia valorizou apenas os teóricos europeus, colocando-se de maneira hegemônica em relação à educação tradicional. Reportando-se à realidade do Benin na atualidade, o professor

21 Beninense da etnia adja-fon.- Bacharelado em Geografia e planejamento do território - Université da Abomey-Calavi (Benin), Mestrado em Educação (Cotidiano escolar, redes educativas e currículo) - UERJ (2014). Doutorado em educação (Linguagem, Conhecimento e formação de professores) - UFJF (2019). Membro do grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos Mundos do Trabalho e o Pós-Abolição.

concluiu que a escola pública ainda se baseia no projeto escolar imposto pela colonização, o que, segundo Kpoholo, contribui para o elevado índice de evasão escolar. (Pereira 2021, 147 - 149)

Afirmar que o velho tradicionalista fala a ouvidos dóceis ou que aguarda que a criança faça as perguntas certas demonstra uma tradição que respeita o tempo e a caminhada de cada um e que valoriza a observação e a escuta. Concluímos que a tradição vive enquanto estiver na mente, na boca, no coração e nas mãos da comunidade. Daí a relevância do aular para as ancestralidades de origem africana, quer na África, quer na diáspora.

Se, no princípio, era o verbo e o verbo se fez em carne, que a AULA que no seu princípio era substantivo, faça-se em verbo.

Referências bibliográficas

Hampâté Bâ, Amadou. 1996. A noção de pessoa entre os peules e os bambaras. In: Moreau, Daniela. Em direção à África. *Revista THOT* (62): 17-20.

Hampâté Bâ, Amadou. 1997. A educação tradicional na África. *Revista Thot* (64): 23-26.

Hampâté Bâ, Amadou. 2003. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo.

Hampâté Bâ, Amadou. 2004. Confrontações Culturais. Entrevista concedida a Philippe Decraene no Le Monde, em 25 de outubro de 1981. *Revista THOT* (80): 3-12.

Hampâté Bâ, Amadou. 2010. A tradição viva. In: *História Geral da África. Metodologia e pré-história da África*. 2nd. I: 167-212. Brasília.

Jansen, Jan. 1998. Hot issues: the 1997 Kamabolon Ceremony in Kangaba (Mali). *The International Journal of African Historical Studies,* 31 (2). Boston: African Studies Center/Boston University.

Kouyaté, Toumani e Seigner, Beatriz. 2020. Entrevista com os diretores do documentário *Entre nós, um segredo*. Cine Resenhas.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57N07JQAt2c. Acesso em 04/11/2020

Moreau, Daniela. 1996. Em direção à África. *Revista Thot* (62): 14 - 20. São Paulo.

Niane, Djibril Tamsir. 2010. O Mali e a segunda expansão Manden. In: *História Geral da África: África do século XII ao XVI.* 2nd. IV: 133-192. Brasília.

Niane, Djibril Tamsir. 2012. *Les sources africaines des droits fondamentaux: redécouvrir la charte du Mandé (XIIIe siècle).* Encontros do programa Lascaux. Nourrirlemonde: la parole aucitoyen. Nantes.

Pereira, Angela Monteiro. 2021. *Rodas e fogueiras aos pés das grandes rochas, onde a escuta precede a fala: um exercício de escuta de múltiplas tradições orais do oeste africano*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF.

O QUE PODE UMA AULA COMO ATO ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO?

What can a class as an Ethical, Aesthetic and Political act?

Maristela Barenco Corrêa de Mello[1]

1 Doutora em Ciências e Professora da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), ORCID: 0000-0003-0634-7112, Lattes: https: 6526543800131536

Resumo

Se a democratização do acesso à educação inaugura uma mudança histórica em termos de justiça social, a perpetuação de políticas de verdade, na Academia, constitui uma dívida cognitiva e epistemológica que persiste. O espaço de uma aula acadêmica, como experiência de ensino-aprendizagem vem sendo esvaziado por políticas de produtividade, de burocratização da gestão e pelo avanço das Big Techs e seus interesses. Este artigo tem como objetivo cartografar uma experiência de docência, cujas categorias e noções ressignificaram, para a autora-professora, a importância da aula acadêmica como ato ético, estético e político. Através de uma pesquisa bibliográfica que se apoia nos percursos da filosofia da educação, e de uma filosofia da diferença – uma corrente francesa da filosofia que concebe o mundo como multiplicidade, e repensa os conceitos metafísicos relativos ao indivíduo, problematizando noções como essência, identidade -, a proposta em questão é enunciar quatro experiências-inspirações que podem inspirar a potência de uma aula acadêmica: o encontro com o pensamento inspirador de Gilles Deleuze; a instauração das Rodas de Conversa como princípio relacional; a proposição de um Diário de Bordo, como criação escriturística; a experiência da aula como skolé (Masschelein e Simons 2014). Nesta experiência de aula, a ideia central é que os estudantes possam ter a oportunidade de se debruçarem, coletivamente, e em diálogo, de uma forma não prevista, sobre o inacabamento do mundo, produzindo, quiçá, uma ética e uma estética política: a de nos esculpirmos como obra de arte, ao escolhermos mundos mais inclusivos e alteritários, que respeitem todas as muitas e distintas formas de vida.

Palavras-chave: Aula, Gilles Deleuze, Rodas de Conversa, Diário de Bordo, Skolé

Abstract

If the democratization of access to education ushers in a historic change in terms of social justice, the perpetuation of truth policies, in the Academy, constitutes a cognitive and epistemological debt that persists. The space of an academic class, as a teaching-learning experience, has been emptied by productivity policies, bureaucratization of management and the advancement of Big Techs and their interests. This article aims to map a teaching experience, whose categories and notions redefined, for the author-teacher, the importance of the academic class as an ethical, aesthetic and political act. Through bibliographical research that is based on the paths of the philosophy of education, and a philosophy of difference – a French current of philosophy that conceives the world as multiplicity, and rethinks metaphysical concepts related to the individual, problematizing notions such as essence, identity -, the proposal in question is to enunciate four experiences-inspirations that can inspire the

power of an academic class: the encounter with the inspiring thought of Gilles Deleuze; the establishment of Conversation Circles as a relational principle; the proposition of a Logbook, as a scriptural creation; the experience of the class as a skolé (Masschelein and Simons 2014). In this classroom experience, the central idea is that students can have the opportunity to collectively and in dialogue, in an unforeseen way, consider the unfinished nature of the world, perhaps producing a political ethic and aesthetic: that of sculpting ourselves as a work of art, by choosing more inclusive and otherworldly worlds that respect all the many and distinct forms of life.

Keywords: Classroom, Gilles Deleuze, Conversation Circles, Logbook, Skolē

Introdução

Após uma trajetória de 23 anos envolvida com Educação Popular em uma Organização Não-Governamental de Direitos Humanos, vi-me, há uma década, adentrando as portas de uma Universidade Federal, como professora, em um cenário bastante promissor, tendo em vista o processo de democratização do acesso à educação pública, que se dava, seja através do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e assegurado pela Lei nº 11.096/2005, promulgado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, seja através das Políticas Afirmativas na Educação Superior, que visavam a democratização através das Cotas para a inserção de grupos sociais com histórico de exclusão. Testemunhava, à época, a constituição de uma universidade em vias de abertura e inclusão para as classes populares e trabalhadoras, assim como para a população preta, parda e indígena, que historicamente se constituiu às margens e fora dos espaços considerados legítimos de formação e produção do saber.

No entanto, não demorou muito para que esta pesquisadora percebesse, sobretudo trabalhando em um campus do interior, no noroeste do Estado do Rio de Janeiro, que embora a inclusão das classes populares e trabalhadoras significasse um marco frente aos ideários de justiça social, estávamos muito distantes de uma justiça cognitiva ou epistemológica, já que os modos de pensar, ensinar e aprender, majoritariamente, continuam a serviço do que Larrosa (2023) nomeia de "políticas de verdade", que foram inventadas em outros tempos, para outros sujeitos e com finalidades específicas, na Academia, e que impõem determinados modos sobre outros.

Este texto pretende cartografar alguns encontros teórico-conceituais, lógicos, epistemológicos e relacionais que mudaram os sentidos de uma aula acadêmica[2], para esta pesquisadora, e que, desde então, vêm sendo realizados como experiências e ensaios, com os estudantes, há uma década, a partir de leituras críticas de Filosofia da Educação, mais especificamente, a chamada filosofia da diferença[3] (que afirma a imanência e as multiplicidades em contraposição à metafísica e ao Uno), sobre o que pode (e não o que deve!) ser uma aula, sempre buscando tensioná-la e desconstrui-la em sua dimensão monocultural, como aspecto do aparato institucional do sistema colonial.

---

2 Tal experiência tem se realizado nas disciplinas de Filosofia da Educação I e II, do Curso de Pedagogia, e na disciplina Epistemologia e Educação, obrigatória do Mestrado em Ensino.

3 Filosofia da Diferença é uma corrente da filosofia francesa, que tem seus expoentes em Gilles Deleuze e Jacques Derrida, entre outros, e que se inspira no conceito das forças que atravessam o humano, de Friedrich Nietzsche, e se distinguem de uma concepção metafísica que fixa noções prévias sobre o indivíduo, como essência, identidade, personalidade, buscando trazer atenção para a experiência do presente, chamada de imanente (Rocha, 2007).

Neste texto, consideramos uma Aula como acontecimento, na linha de Gilles Deleuze, e um espaço relacional por excelência, na esfera da Educação, uma espécie de eixo – como o Sol -, em relação ao qual os planetas poderiam orbitar, no sistema solar acadêmico. No entanto, muito longe disso, vem sendo estriada pela lógica do trabalho, através de exigências de produção e desempenho, de docentes e discentes, assumindo ares de fábrica, que produz subjetividades em série a serviço de um mercado capitalista e seus interesses. Após a pandemia do Covid-19, a ideia da substituição de aulas presenciais por aulas assíncronas e virtuais, como se promovessem a mesma experiência, tem promovido um desperdício coletivo das relações em torno da Educação, orquestrado pelos interesses das Big Techs, que almejam dominar a Educação como 'nicho' de mercado. Tais políticas têm afastado o professor tanto dos espaços das salas de aula, como de suas relações vivas, esgotando-o com burocracias e cargos de gestão que constituem uma espécie de cinzas sobre as brasas incandescentes do que pode ser um encontro-aula.

Este texto constitui um ensaio teórico sobre a Aula, como ato ético, estético e político, nas pistas de uma professora de filosofia da educação, que busca dialogar com categorias e pensadores e ensaiar, concomitantemente, com os seus alunos, sentidos muitos e outros do que pode ser uma Aula como acontecimento em nossas vidas, como indivíduos, como artistas, como coletivo.

1. O Encontro com Gilles Deleuze

Quem melhor nos ensina sobre esse tema, na perspectiva de Gilles Deleuze - um filósofo que não se ocupou do tema da Educação -, é Gallo (2017), que nos mostra as pistas do que o filósofo pensava sobre o aprender. É nesse sentido que afirma uma "quase-teoria do aprender" em Deleuze, porque reúne fragmentos presentes em duas de suas obras: Proust e os Signos (2003) e Diferença e Repetição (2018). Mas o fato é que, sendo professor de liceus e, mais tarde, na Universidade de Vincennes (atualmente, Paris VIII), e realizando aulas muito frequentadas e procuradas, em que parte dos estudantes quase se debruçava sobre Deleuze, fora os que ficavam nos corredores (há imagens no youtube sobre suas aulas), sabemos que o filósofo foi alguém que inspirou profundamente o espaço relacional de uma aula como exercício do pensamento, atuando como professor de 1969 até 1987, quando se apresentou.

Para Deleuze, segundo Gallo, o aprender constitui um acontecimento no pensamento encarnado, através de agenciamentos que se dão com signos e com pessoas. É um encontro com signos, como dirá. Aprender supõe tornar-se sensível aos signos de uma realidade, que vão sendo decifrados. A aula é uma espécie de evento, mediatizada por um professor, mas cujos aprendizados dependem da percepção e atenção sensíveis a esses signos. Assim, o que torna

alguém bom em algo, capaz de mover-se em direção ao aprendizado são forças de natureza sensíveis, antes mesmo que as inteligíveis; as que se estabelecem entre sujeitos e signos. Mas aprender, também, segundo Deleuze (2003), dá-se através de relações com pessoas: "(...) Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende" (Deleuze 2003, 21).

Há três noções que me foram inspiradas a partir desse filósofo, que como linhas de força, captaram meus sentidos sobre o que pode ser uma Aula, e mudaram efetivamente a minha compreensão.

1.1. A PREPARAÇÃO DE UMA AULA: DOS CONTEÚDOS À EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

Em entrevista a Antoine Dulaure e Claire Parnet, Deleuze fala de sua experiência com as aulas:

> As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração. Fiquei satisfeito em parar quando vi que precisava preparar mais e mais para ter uma inspiração mais dolorosa (...)" (Deleuze 1992, 173).

Com Deleuze, entendemos que as aulas podem ser espaços de sustentação de uma experiência de pensamento e afeto, em relação com uma diversidade de signos que nos atravessam sensivelmente, em formas de problemas que nos conduzem a aprender. Mas também entendemos que elas podem ser um espaço para se experimentar o *que se busca* e não um espaço de transmissão *do que se sabe*. Uma professora não é aquela que transmite verdades, saberes constituídos, mas que estimula o exercício do pensamento inusitado, singular e autônomo. Por isso importa a uma professora preparar o pensamento, como arte, para lidar com a experiência e o acontecimento, sempre inusitados, e não com a transmissão de algum conteúdo, prática já denunciada por Freire (1983) como uma relação bancária. Desse ponto de vista, poderíamos pensar: quantas aulas, de fato, acontecem, se o que mais encontramos são professores a serviço de seus saberes, de seu programa e do currículo, e raramente a serviço da experiência? Ademais, sustentar um encontro coletivo com os alunos, sem a pretensão de uma condução coletiva, evidencia-se como algo potente. Tenho observado muitas aulas em programas de pós-graduação, ministradas por muitos professores, que se assemelham mais à fragmentação do que à tessitura

de um rizoma. Sustentar um espaço que se repete por um semestre, e mantê-lo como experiência aberta ao pensamento e ao acontecimento parece abrir mundos inusitados. Povoar o pensamento com categorias para que sejamos capazes, como educadores, de sustentarmos problemas, perguntas e desafios, e não apontarmos soluções parece muito mais importante do que preencher o pensamento com alguns conteúdos.

1.2. ATENTAR AO QUE DESPERTA E NÃO AO QUE FAZ DORMIR.

No Abecedário de Gilles Deleuze, filme realizado com Clairet Parnet, há um trecho de Deleuze, sobre a Aula, muito importante:

> Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

Ao longo dos anos de processo de escolarização, a disciplina dos corpos é algo que vem sendo muito enfatizado no controle de uma aula. Tenho observado teorias emergentes dos vídeos online sugerindo que o professor esteja em um ambiente pobre de estímulos, para que aquele que o assiste preste a atenção em suas palavras. Existiria algo, do ponto de vista pedagógico, mais autoritário do que isso? Não é comum permitirmos que estudantes durmam ou cochilem enquanto um professor ministra a sua aula. Mas neste texto, Deleuze suplanta essa disciplinarização, deixando o campo moralista do dever para pensar no campo ético da potência: Por que alguém acorda misteriosamente no momento em que algo lhe diz respeito? Assim, estar atento ao que desperta a nós e aos outros se mostra muito mais importante do que aquilo que nos e os adormece. Aulas não precisam ser concebidas como totalidades semióticas, mas como um conjunto de forças, paisagens, planos, afetos e emoções que possibilitem a circulação e o deslocamento contínuo daquilo que entendemos como centro de interesse, no sentido de uma multiplicidade. Procuro sensibilizar os meus

alunos para que eles estejam atentos acerca do que os adormece e do que os desperta, como uma ética espinoziana que atravessa os corpos em bons e maus encontros.

1.3. A RELEVÂNCIA DO QUE SE APRENDE SOBRE AQUILO QUE SE ENSINA

Sobre uma Aula não poderia e não deveria haver controle. Deleuze nos diz: "Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender" (Deleuze 2018, 222). Com base nesta afirmação, Gallo aprofunda:

> É o aprendizado, portanto, que nos escapa ao controle, apesar de tudo o que nós, professores, façamos. Sejamos ou não platônicos, o processo nos escapa. Por mais que estriemos os espaços pedagógicos, seja qual for o mapa que instituamos numa sala de aula, fluxos escapam, estudantes aprendem o que não esperamos que aprendam; e talvez não aprendam o que desejamos. Em outras palavras, por mais que invistamos em criar identidades, as diferenças nos escapam e brincam nesse espaço estriado como se fosse vazio, liso, um imenso e plano gramado... A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo (Gallo 2005, 300).

Deleuze e Gallo falam a respeito de algo que é e acontece, independente das forças do discurso pedagógico. E nos recordam a potência que isso significa: o que alguém aprende enquanto você ensina! Essa afirmativa nos arranca da ilusão de qualquer transmissão e ensino que conduza a uma aceitação prévia ou a uma conformação. E se isso, de fato, acontece, por que insistimos em avaliar os alunos com provas que servem mais a nós, educadores, no sentido de garantirem a eficácia de sua autoridade pedagógica? Por que, nas avaliações, nós, professores, não nos atentamos em relação aquilo que um aluno aprende enquanto ensinamos, e não tanto o que ele aprende daquilo que ensinamos? Um estudante, reprovado em uma avaliação, é aquele que nada aprendeu ou não aprendeu em relação ao que se ensinou? Ficam as perguntas!

Essas três noções deleuzianas, a saber: a) sobre um professor que se prepara, qual artista, para a aula-acontecimento inusitada e imprevisível; b) sobre um professor que está sempre comprometido com as linhas de força que despertam o estudante; c) e sobre o professor que é capaz de buscar avaliar o que um estudante aprendeu enquanto ele ensina -, têm mudado intensamente a minha relação e a minha sensibilidade com os sentidos de uma Aula. Se pararmos para olhar e pensar, bem a fundo, essas três noções, veremos que são profundamente relacionais e, por isso, éticas: fazem do ofício da Educação um ato responsivo, comprometido com o outro, aberto ao diálogo sensível e afetivo

que acontece junto à inteligibilidade. Necessitamos, quem sabe, com Deleuze, deslocarmos o pensamento, no sentido de nos ocuparmos menos em afirmar o que é a educação, o ensino e as aulas, para nos entregarmos mais a experiências vivas de relação, e que nos inspire para que sejamos capazes de despertar a sensibilidade dos estudantes em relação à multiplicidade na emissão de signos, para que aquilo que se denomina aprender possa de fato acontecer.

2. As Aulas como Rodas de Conversa

Rodas de conversa constituem uma categoria que nos remete à vida e às relações afetivas dentro do viver. Não há espaço afetivo mais amado do que a experiência de estar em um grupo de amigos e/ou conhecidos que se sentam, em roda, para conversar, possibilitando que não haja interdição, aprisionamento e hierarquização no processo de enunciação das palavras, mas plena e livre circulação.

Relações hierárquicas e bancárias (Freire 1983, 80) sugerem espaços educativos em favor dos diálogos e relações face a face, não apenas de um professor com seus alunos, mas dos estudantes entre si. Logicamente, a função pedagógica de nossa docência é um pressuposto responsivo inalienável. Mas como experimentar uma roda de conversa em uma sala de aula com carteiras em fileiras, com um professor à frente, onde as vozes são pronunciadas na nuca de muitos, sob o controle de um de nós?

Para que haja face a face considero importante o formato da roda, e de preferência, também, que como professora, eu possa aprenda o nome do outro, e conhecer, minimamente, as condições de enunciação de sua palavra. Por isso, proponho o trabalho das Rodas, de carteiras, de corpos, de vozes.

As Rodas inspiram-se nas "zonas de contato" de Sousa (2003), que constituem, para o autor, campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem, não como totalidades, mas como diferenças parciais e selecionadas. Nas zonas de contato, inventadas coletivamente, todas as pessoas constituem-se como sujeitos diante dos processos e dos diálogos. Todos vêm para aula por um ato de vontade e, estando nesse espaço, compartilham suas presenças possíveis e enunciam aquilo que consideram oportuno diante do cenário que se desvela. Desvela-se o cenário e não, necessariamente, a intimidade daqueles que o compõe.

Por isso o nosso primeiro exercício, coletivo, é a leitura de Freire, do texto "Importância do Ato de Ler" (1985), onde ele nos ensina que: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Sim, antes de aprendermos a palavra, Freire nos diz que estamos imersos na experiência do viver e aprendemos com a/na vida, e aprendemos a ler o mundo a partir de condições bem singulares, que incidem na forma como nos constituímos sujeitos do conhecimento. Ao

sermos apresentados, posteriormente, à palavra, desfrutamos muito quando esta se dá em continuidade com nosso primeiro mundo das percepções, e não como sobreposição. É essa palavra, que se tece, na unidade das primeiras leituras, que nos permite escrever e reescrever o mundo, inclusive criá-lo, através de uma percepção que vai se tornando crítica em relação àquele primeiro universo relacional. Mas talvez não seja possível enunciar a palavra desconectada de nossas condições epistêmicas e enunciativas. Não seja possível enunciar a palavra a partir do lugar do outro, ou do lugar genérico universal. Por isso, em Rodas de Conversa, convido os estudantes a trazerem, como Freire, para a experiência da aula, as suas primeiras percepções de mundo. Ali, em roda, como os primatas fizeram em torno de uma fogueira, reunimo-nos, também nós, diante de outro fogo, no face a face, constituindo-nos como legítimos outros na convivência e é possível balbuciar um reposicionamento no mundo e no espaço educativo; fala-se sobre o que foi importante e o que importa, o que emociona, o que afeta, o que faltou e o que transborda. A força dessa enunciação se assemelha a um rito de passagem, em que já não os estudantes já não se sentem os mesmos, apassivados, que adentraram as paredes da escola, mas os sujeitos de tantos processos que virão. Uma roda é feita de afetos recíprocos, e por isso éticos, em que afirmamos, com Maturana (2005), o amor, como uma emoção nos que permite aceitar o outro como legítimo outro na convivência.

Firmando o nome e a condição, as Rodas de Conversa são espaços de experimentação livre dos signos que chegam até aos estudantes, no processo de construção do conhecimento. Porque se sentem em uma espécie de "zona de contato", ninguém precisa se afirmar como referência para ninguém, e ninguém e nenhuma visão de mundo torna-se derivativa e menos importante de outra. Todos formam totalidades alteritárias. E porque também todos são ontologicamente incompletos, as aulas são espaços de busca contínua de complementaridade. Nas Rodas de Conversa, como professora que sou, e sem abrir mão de minha função pedagógica responsiva, aprendo muito com os estudantes, que, por sua vez, ao se enunciarem, o fazem muitas vezes com mestria.

Muitas vezes há preguiça e resistência no preparar a Roda com as carteiras, porque por muitos anos foi cômodo se ocupar as fileiras das cadeiras, nas aulas, sem questionamentos. Estar em fileiras também parece ser uma forma de não existência no espaço da Aula, de não implicação com a palavra própria e a escuta da palavra do outro. A disciplinarização dos corpos, também, deu-se com a rebeldia das mentes. Por muito tempo acostumou-se a presença dos corpos. Ativar o nosso ser, de forma integrativa, trazendo de volta esse corpo, que é concomitantemente alma, emoção, afeto, inteligibilidade, relação é um processo que não se dá magicamente ou da noite para o dia.

A cada aula-encontro, um fragmento estético – um poema, um texto, uma curta metragem, uma música, uma imagem, um pensamento -, provoca e inaugura a circulação da palavra, que tem como movimento a articulação entre as práticas, as teorias que as colocam em tensão, e a proposição de práticas e ideias outras. Somos seres estéticos e nos constituímos esteticamente como seres de cultura. Outros textos, obras e temas podem vir a serem acrescidos nas Rodas de Conversa, a partir da liberdade da palavra instaurada nos encontros com os participantes, sempre buscando uma ligação entre teoria/conceito/pensamento e experiência/vivência/vida.

O processo de avaliação acontece em todas as Rodas. Os estudantes são liberados de atividades de produção excessiva e de avaliações por provas. A presença nas Rodas, a cada aula, constitui o elemento avaliativo qualitativo mais importante. Mediante a leitura de alguns textos, que são uma espécie de referência para colocar as forças do pensamento em movimento, a palavra circula surpreendentemente em uma Roda.

3. A Metodologia do Diário de Bordo: a dimensão estética

Fomos formados para sermos transcritores e copiadores das palavras e sínteses de um professor. Os cadernos escolares, sempre disciplinares, existiam como cadernos de cópias, dos itinerários, da visão de mundo, do percurso de pensamento de um professor. Larrosa (2014, 74) nomeia de "a ordem do discurso pedagógico", ordem "feita de modos de dizer e pensar (e de olhar e de escutar, e de ler e de escrever, e de fazer e de querer), sempre previstos".

Assim, os estudantes chegam à Academia desconhecendo suas palavras, suas formas de enunciar os seus próprios percursos, seu potencial criativo. Chegam analfabetos em relação aos seus percursos, à capacidade de identificação e desidentificação de categorias, autores, teorias, questões. Concomitante a essa problemática, temos também a da disciplinarização e fragmentação do conhecimento, em matérias que nunca se encontram, se juntam, e nem sempre criam mundos afins.

Tendo em vista todas essas questões, as Rodas de Conversa trabalham de mãos dadas com um Diário de Bordo (2016). Ainda que ele constitua um ensaio ético e estético-autoral, há orientações mínimas acerca de alguns princípios que podem favorecer a metodologia em questão.

Uma delas é a consciência que todos estamos a bordo de uma viagem, na perspectiva de Godoy (2008):

> Para dar início à viagem, não basta sair do continente. É preciso perdê-lo como referência, instância inicial em que os movimentos estariam subordinados ou pelo qual seriam determinados (Godoy 2008, 21).

Estudar implica em uma viagem, não tanto pelas paisagens que hão de vir, mas pela coragem em abrir mão das verdades do território em que se viveu. Afinal, para ela, "o navegador é a extensão móvel do continente" e assim, ele é capaz de recriar, nas terras em que chega, a lógica das terras de que se parte (Godoy 2008, 34-35).

> Abandonar o Continente não é apenas buscar outras paisagens. É preciso ir mais longe, fazê-la fugir, e com elas, o lance de vista que se pensou ser suficiente para apreendê-las (...) (Godoy 2008, 21-22).

Dessa forma, o Diário busca ser mais um registro de perguntas, questões, dúvidas e problemas que persistem, além de pistas tênues que se rascunham, do que de respostas, certezas, afirmações e verdades. Essa experiência é rizomática, assim como entendem Deleuze e Guattari (2004): os processos e suas intensidades se dão sempre no meio, nos interstícios, entre as coisas, nos entrelugares. É aí que a velocidade acontece.

O Diário de Bordo aspira ser um testemunho de uma viagem inusitada, que está sendo feita pela primeira vez, e sobre a qual não há impressões prévias. É um instrumento cartográfico, que se constitui no ato da experiência e do pensamento.

Uma categoria fundante à experiência é a "criação de convergências", também intitulada de "epistemologia dos nexos" (Mello 2011, 103-104). Se o ensino foi estruturado de forma disciplinar e fragmentada, somos nós, sujeitos do conhecimento, que criamos e estabelecemos nexos e convergências entre tudo o que vemos, pensamos, lemos, praticamos. A ideia do Diário encontra-se na categoria de materiais (e não cartilhas), que, segundo Freire, reforçam o aprendizado como ato criador (Freire 2011, 21). Ele "fala a si, de si" (Freire 2011, 13). É um registro sistemático de um educador-pesquisador em seu processo.

No Diário de Bordo, um plano estético aberto a diversas experimentações, importa que os alunos registrem conceitos e categorias que lhe chamem a atenção, autores e referências com quem aprendem e apreciam dialogar, proporcionando-lhes sentidos, conexões com outras aulas e disciplinas e textos, registro de vozes de colegas, mas também de familiares, de pessoas com quem convivem fora dos muros da Academia e situações diversas da própria existência. Como na história de Pinóquio, não é apenas a escola e a academia que podem ser fascinantes e indignantes, como lugares de pensamento. Os caminhos da escola são fascinantes e neles podemos perder o caminho da escola/academia, porque o que mais importa são os afetos e os exercícios de pensamento.

O gênero de escrita do Diário de Bordo é livre, tal qual a vida e é muito bom que os estudantes exercitem, também, o gênero discursivo acadêmico, como forma de transitar na linguagem, mas que não se permitam ser formatados a ponto de perderem suas inspirações de outros gêneros, orais e literários, que os atravessam. Os estudantes pintam, desenham, escrevem cartas, tiram fotos, anexam outras fotos, figuras, reportagens. O que há, em um Diário, fundamentalmente, são os registros e percursos daquilo que eles aprendem enquanto eu, professora, busco ensinar. Então, é preciso ler esse diário, mergulhar nessas linhas e páginas, esquecer aquilo que é cronometrado e a produtividade como lógica. Eles também trocam os Diários, em algumas ocasiões, para mútuas apresentações.

Mas, se o afirmamos estético, isso se dá menos pela liberdade na criação e concepção, menos no sentido dele se constituir como obra de arte, mas na compreensão do filósofo Nietzsche (1978) de uma experiência da estética da própria existência e da vida como obra de arte. A arte, nesse processo, é o meio através do qual se inventa a própria vida. É estético em relação a uma arte que não cura, não acalma, não sublima, não compensa, não 'suspende' o desejo, o instinto e a vontade. É uma arte que estimula a vontade de potência[4], que se faz a partir de um "gozo de si" e não de um "aborrecimento de si" (Nietzsche 1978, 134), de "abundância de vida" e não "empobrecimento da vida" (Nietzsche 1978, 220) de um "supérfluo" que se torna criativo e não de uma "fome". O Diário de Bordo constitui, na perspectiva de Nietzsche, um "exercício de estilo": "o estilo é o aquilo que se repete ao longo de uma vida, mas sem jamais *imitar* o que quer que seja" (Rocha 2007, 300). Ele se evidencia "por sua capacidade de incorporar aquilo que lhe acontece (...)" (Rocha 2007, 298).

O Diário de Bordo, como exercício de estilo, é um exercício de aprendermos a nos manter na imanência dos acontecimentos e a "capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos" (Rocha 2007, 293).

A prática do Diário de Bordo tem testemunhado a emergência de muitos escritores principiantes, na Academia, sujeitos que aprendem a se haver com aquilo que se tornam e acreditam.

---

4 Vontade de potência ou de poder é um dos conceitos-chave na obra do filósofo Friedrich Nietzsche, que alicerça seu pensamento e dá nascimento à sua genealogia da moral. Refere-se a uma força motriz da própria vida, que aspira crescer, poder, dominar, manifestar-se como força. Manifesta-se como expansão e expressão de uma vontade, inteligível, que nasce da relação com o mundo e que não se dobra às suas regras.

4. A aula como Skholé: a experiência política da suspensão do tempo, do trabalho e do inacabamento

Há algum tempo venho pensando em como eu, como professora, posso ensaiar formas de suspensão da lógica desse tempo produtivista em sala de aula. Porque esse tempo impõe um ritmo que não possibilita fazer do pensamento uma experiência. Masschelein e Simons (2014) resgatam, no entanto, um dos conceitos de Skholé, como tempo livre, compreendo-o "não como tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício" (Masschelein e Simons 2014, 160), cujos sentidos dialogam com as noções que vimos pensando. Nessa linha, os autores postulam que o pedagogo seria uma espécie de arquiteto da Skholé, no sentido de garantir que nela exista o inacabamento, que desfaz a apropriação e a destinação de um tempo. Logo, a Skholé, seria um "tempo sem destino e sem objetivo ou fim" (Masschelein e Simons 2014, 161), que pode ser distinguido da vida produtiva, do trabalho e de sua economia. Tensiona exatamente com esse modo de conduzir o processo educativo para outra finalidade, nomeada ora como futuro, ora como Exame Nacional do Ensino Médio, ora como mercado de trabalho e ora como convite para ser alguém na vida.

O que se faz, nesse tempo, considerado livre, de pensamento, estudo e exercício, que pode ou não coincidir com a escola, é poder se debruçar coletivamente sobre o mundo, que se faz aberto, como possibilidade e não mais como continuidade, transmissão e repetição:

> (...) é um tempo em que as palavras não são parte (não mais, não ainda) de uma linguagem comum, em que as coisas não são (não mais, não ainda) uma propriedade e não são usadas de acordo com as orientações familiares, em que atos e movimentos não são (não mais, não ainda) hábitos de uma /cultura, em que o pensamento não é (não mais, não ainda) um sistema de pensamento. Coisas são "postas em cima da mesa", transformando-as em coisas comuns, coisas que estão à disposição de todos para uso livre (Masschelein e Simons 2014, 163).

Temos criado um mundo para as gerações futuras, onde a elas só tem sido dado o direito de perpetuar ou resistir ao que está posto. Mas a resistência constitui uma das formas de perpetuação, também, porque implica considerar opor forças criativas a um serviço da contenção (e logicamente da sustentação) do projeto hegemônico de sociedade. Mas criar e inventar podem ser condições muito mais importantes do que politicamente resistir. Sob um mundo hegemônico que tende a se apresentar em uma condição de fechamento/acabamento, de imutabilidade e continuidade, ou mesmo sob ameaças de fim, em relação

o qual imaginamos não ter aberturas, quase nada se pode fazer com uma vontade de potência, que aspira se expressar e se expandir. Sobre os mundos fechados imperam as morais intrassistêmicas[5], com o seu conjunto de deveres e prescrições.

O que Masschelein e Simons propõem é a abertura desse mundo, a retirada de seu status de totalidade para um status de uma versão inacabada, entre muitas outras. Se há outras possibilidades e aberturas, pode-se operar sobre ele. O professor, em seu devir-criança (Gallo 2007, 301) poderia ser alguém a continuamente suspendê-lo, produzindo sobre ele uma experiência de inacabamento, para que sinta ser possível sobre ele se debruçar criativamente, como se fosse a primeira vez. Suspender esse tempo e sua destinação consiste em "inventar dispositivos de interrupção" (Pál Pélbart 2016), que não estão dados e se encontram na ordem da produção.

Como professora, na sala de aula, busco ter o cuidado de não ensinar o mundo como um dado, mas como um construto, sempre em estado de inacabamento, de provisoriedade e abertura, passível de transformação. Uma aula como ato político pode ser aquela capaz de fazer conexões entre o que se aprende e o mundo que queremos construir.

Conclusões Provisórias

Re-ocupar uma Aula como espaço ético, estético e político possui muitas vertentes e sentidos. Aqui, neste texto, cartografamos alguns sentidos. Esvaziar esse espaço construtivista, onde as relações se constituem na potência de um face a face pode implicar já em uma evidência do quanto e como vimos sendo modelizados em nossas subjetividades, pelo próprio sistema. Educando-se sozinhos, através de uma tela, e à disposição de mundos a serviço da violência e do fascismo, temos visto o cenário mundial retroceder diante de governos e sistemas autoritários e descomprometidos com todas as formas de vida.

Acredito que uma Aula é como o chão de fábrica do professor, onde a alquimia do conhecimento se produz relacionalmente. Estarmos atentos e sensíveis, a cada dia, sobre que mundos, humanidade e vida servimos com nossas práticas educacionais, parece ser uma pergunta importante.

Gallo (2007) se refere a esse projeto como a um jogo em que, em cada instante, pede-nos uma atenção: estamos a serviço de uma escola máquina de guerra, comprometida com a liberação de fluxos e com os processos de singularização, ou de uma escola máquina-de-Estado, que opera por repetição,

5 É um conceito do filósofo Enrique Dussel (1979), que se refere a morais reformistas, que prescrevem virtudes e valores conservadores, de tal forma que o ser humano se adapte melhor à sua lógica e que não questione e ensaie formas de transformação e saída desse sistema.

conservação e poder? Partindo da constatação de que sobre os modos de educar não temos tanto controle, Gallo irá postular:

> A isso podemos reagir de dois modos. Ou por sobrecodificação, produzindo ainda mais estriamento, contendo conter os fluxos, reintroduzir a ordem. Ou podemos também nos tornar crianças; esse é o preço a pagar para sermos, também nós, vetores de diferenciação. É a inocência da criança, para além da sabedoria dogmática, sempre já presente, do adulto-professor que pode produzir diferença, o ver de outro jeito, com olhar curioso. Portanto, não somos nós, professores, que produzimos máquinas de guerra no interior da escola máquina-de-Estado. Elas já estão lá; a nós resta escolher qual jogo queremos jogar. Fazer máquina de guerra no interior da escola é nada mais do que produzir um devir--criança do professor (Gallo 2007, 301).

Tenho pensado que, ser uma professora política, muito mais do que falar sobre a política como tema, implica em assumir politicamente uma trajetória, contra-hegemônica, no interior mesmo da escola/academia, não apenas diante dos estudantes, mas diante das políticas de educação que nos governam e nos domesticam, conduzindo-nos para o burocratismo e o desempenho e nos afastando dos espaços relacionais de potência e de transformação, como uma Aula.

O filósofo Dussel, na década de 79, trazia-nos uma reflexão sobre Ética e Moral, através de uma imagem que, até hoje, reverbera em meu pensamento, mas que hoje ainda se torna mais pertinente do que no tempo em que foi enunciada. Ele usou uma imagem bíblica, do Povo Hebreu, na escravidão do Egito. Diz ele:

> As morais reformistas perguntam: 'como ser bons no Egito? ' (discutem as normas, as virtudes, etc., mas aceitam o Egito como sistema vigente). Moisés, porém, pergunta? 'como *sair* do Egito?' Mas para *sair* é preciso haver consciência de que existe uma totalidade na qual estou *dentro* e um *fora* por onde possa transitar. De fato, a *ética* da libertação (contra as morais intrassistêmicas) parte da descrição do sistema 'dentro do qual' o sujeito *sempre* se encontra *já;* tanto o sujeito prático (como opressor-oprimido), como o sujeito teórico (...) (Dussel 1986, 259-260).

Penso que corremos o risco de estarmos sendo coniventes com o Egito e a Escravidão. Toda vez que nos debruçamos sobre o mundo e, apresentando-o como única alternativa, ensinamos aos nossos alunos como bem servirem a ele, talvez estejamos nos colocando a serviço das morais intrassistêmicas, ainda que ministremos lindas e boas aulas. Passou do tempo de educarmos, buscando pistas de como deixar o Egito. Isso é sobre Ética. Deleuze nos fala

que o filósofo Espinosa, em sua Ética, não produziu uma moral, porque ele jamais se pergunta o que *'devemos fazer'.* O que ele pergunta, ao contrário, é *'de que nós somos capazes?'* (Mello, 2011, 264). A Ética enuncia a voz da Vida. E a Vida é múltipla, e nunca se reduz ao que existe. O *ethos* é a capacidade de ordenar responsavelmente a Casa Humana, que é alteritária, e afirmar valores, como, por exemplo, que "todas as vidas importam". Na perspectiva do *ethos,* tendo os estudantes a oportunidade de se debruçar, coletivamente, e em diálogo, de forma não prevista, sobre o inacabamento do mundo, quem sabe possam aprender a dar emergência a uma estética política: a de nos esculpirmos como obra de arte, ao escolhermos mundos mais inclusivos e alteritários, que respeitem todas as formas de vida?

O que uma Aula pode? Entre muitas coisas, talvez, liberar nossas linhas de força e potência, para nos descobrirmos capazes, de sermos singulares e de inventarmos formas múltiplas de viver.

Referências bibliográficas

Deleuze, Gilles. 2003. *Proust e os Signos*. Tradução de Antonio Piquet. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. 2004. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1.Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, Gilles. 2013. *Conversações (1972-1990).* Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, Gilles. 2018. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Dosse, François. 2010. *Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada*. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: ArtMed.

Dussel, Enrique. 1979. *Ética Comunitária*. Petrópolis: Editora Vozes.

Freire, Paulo. 1983. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª. Edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1985. *A Importância do Ato de Ler. Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados.

Freire, Paulo. 2011. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Gallo, Silvio. 2007. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: Lins, Daniel (Org). 2007. *Nitzsche/Deleuze: Imagem, Literatura e Educação*. Simpósio Internacional de Filosofia 2005. Forense Universitária Fortaleza (CE): Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.

Gallo, Silvio. 2017. *O Aprender em Múltiplas Dimensões. Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 22, 10 jun.

Godoy, Ana. 2008. *A menor das Ecologias*. São Paulo: Edusp.

Larrosa, Jorge. 2014. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, Jorge.2003. O ensaio e a escrita acadêmica. In: *Revista Educação e Realidade*. V.28, n2 (2003). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Masschelein, Jan; Simons, Maarten. 2014. Experimentum Scholae: *o mundo mais uma vez... mas (ainda) não terminado.* Tradução de Carolina Seidel e Walter Kohan, In: Masschelein, Jan; Simons, Maarten. *A pedagogia, a democracia e a escola*. 1ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Maturana, Humberto. 2005. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG;

Mello, Maristela Barenco Corrêa de. 2011. *Uma Educação Ambiental como Estética da Existência e Epistemologia dos Nexos. A experiência sócio-educativa do Projeto Florescer.* Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mello, Maristela Barenco Corrêa de. 2016. *O Diário de Bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – Resafe. Número 25: novembro/2015 – abril/2016.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm. 1978. *Obras Completas*. Seleção de Textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Cândido. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

Pelbart, Peter Pál. *Tudo é feito para a conexão absoluta, a mais saturada possível.* Entrevista à Revista Continente. Em 29 de novembro de 2015. Disponível em: https://www.revistacontinente.com.br/especial/19362-tudo-é-feito-para-conexão-absoluta,-a-mais-saturada-possível.html

Rocha, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é – a vida como exercício de estilo. 2007. *Nietzsche/Deleuze: Arte, Resistência.* Simpósio Internacional de Filosofia 2004. Forense Universitária Fortaleza (CE): Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.

Santos, Boaventura de Sousa. 2003. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Em: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as ciências" revisitado. Porto: Afrontamento.

PRÁTICAS DE AULA - ATOS RESPONSÁVEIS EM ESCUTA

Class practices - responsible acts in listening

Márcia de Souza Menezes Concencio[1]

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da SEEDUC-RJ., ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5412-1690, Lattes: http://lattes.cnpq.br/2648936284798228

Resumo

Com o texto que ora apresentamos buscamos refletir sobre as práticas de aula em cotejo com Mikhail Bakhtin e Wanderley Geraldi, dialogando ainda com outros autores e autoras a fim de elucidarmos diferentes sentidos que a aula, enquanto posicionamento ideológico, pode se apresentar. Nesse propósito, buscamos exemplificar trazendo dois planos de aula, problematizando-os: o primeiro, gestado à luz de concepções que tratam o ensino basicamente como transmissão de um conhecimento pronto, e orientam as macropolíticas públicas de educação; o segundo, em compreensão respondente à filosofia da linguagem bakhtiniana, sob a qual o ensino se faz com a enunciação, com o dialogismo, que orientam as microrrelações que se dão no cotidiano. Ao concluirmos consideramos que reconhecer os elementos fundamentais para as relações que chamamos aula envolve reconhecer a própria aula como o lugar da enunciação; da escuta do outro como um ser expressivo, falante, do qual não se pode silenciar a voz; da escuta sobre nós mesmas; reconhecer a aula como um ato cultural e que todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras; que nossas escolhas demandam autocrítica, reflexão, (re)tomada de posição; reconhecer, por fim, que são os acontecimentos do e no cotidiano da sala de aula que conferem aprendizado, conferem singularidade, dialogismo e autoria tanto para o trabalho da professora, quanto para as atividades das crianças.

Palavras-chave: Aula; Ato responsável; Compreensão respondente; Filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo.

Abstract

With the text we present here, we seek to reflect on classroom practices in comparison with the ideas of Mikhail Bakhtin and Wanderley Geraldi, also engaging with other authors to elucidate the different ways in which the class, as an ideological stance, can be understood. In this aim, we offer examples by presenting two lesson plans and analyzing them critically: the first, developed with conceptions that view teaching primarily as the transmission of ready-made knowledge, which guides public education macropolicies; the second, based on Bakhtinian philosophy of language, where teaching is performed through enunciation, dialogism, and directs the microrelations that unfold in daily interactions. In conclusion, we consider that recognizing the fundamental elements of classroom relationships involves seeing the class itself as the place of enunciation; as a space for listening to the other as an expressive, speaking being whose voice cannot be silenced; for listening to ourselves; acknowledging the class as a cultural act and recognizing that every cultural act inherently lives at boundaries;

that our choices require self-critique, reflection, and reevaluation; and finally, that it is the occurrences in and of the daily life of the classroom that provide learning, uniqueness, dialogism, and authorship to both the teacher's work and for the children's activities.

Keywords: Lesson; Responsible act; Responsive comprehension; philosophy of language of Bakhtin and his Circle.

Introdução

Para compormos o presente enunciado, uma resposta à chamada do dossiê que nos convocou a refletir sobre as práticas de aulas, iniciaremos nossas considerações à escuta de Roland Barthes, quando em 1977 revelou sua aposta metódica em uma aula inaugural da cadeira de Semiologia literária no Colégio de França: "O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula, em suma, de manter um discurso sem o impor" (Barthes 2013, 44-45). Barthes completou seu posicionamento afirmando que "o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto" (Barthes 2013, 45). Nosso intuito nesse diálogo que ora iniciamos se trata de problematizarmos duas formas distintas na proposição de uma aula, reiterando, ao defendermos uma das duas formas, justamente essa importância barthesiana de uma abordagem docente que privilegia o diálogo, a interação, a negociação de significados, a crítica, a reflexão.

Em cotejo à nossa escuta de Roland Barthes revisitamos o trabalho de tese concluído recentemente por Denise Lima, companheira do grupo de pesquisa bakhtiniana (Grupo Atos – UFF), no qual a autora discorre a respeito do ato responsável de planejar, pensar e criar uma ou mais aulas, sobre a forma como as mesmas são propostas, sinalizando que esse pode ser um ato de gerir as aulas em si como autoras criadoras em atos de compreensão responsiva às crianças e ao mundo, pela/na/para a linguagem. Denise Lima pondera, entretanto, que este pode ser também um ato que se desenvolve no "vazio", de forma sequenciada, forçada e abstrata, "pautado em concepções de ensino com valores que prezam a estrutura e a técnica do material de trabalho, a reprodução dos conteúdos, o controle por parte do professor e a passividade por parte da criança" (Lima 2024, 248) – essa seria uma outra forma, da qual discordamos, de propor uma aula e que pretendemos problematizar nesse diálogo.

No livro "Para uma Filosofia do Ato Responsável" Bakhtin critica justamente a perspectiva neokantiana na qual o ato é transformado em uma responsabilidade abstrato-formal da lei, da justiça, de todo um sistema de regras, punições e regulamentos para 'garantir' os direitos e deveres da vida em comum, e cuja ética formal como campo de regulação da vida com o outro, responde à pergunta "Por que eu devo agir de acordo com o dever?", através de conceitos universais, como convenções ou relações de causa e consequência, em que "o ato é atirado no mundo teórico com base no requisito vazio de legalidade" (Bakhtin 2010, 77).

Todavia, Bakhtin irá se opor a isso argumentando que "o dever é justamente uma categoria do ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua insubstituibilidade e

não intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade e da não derrogabilidade, de seu caráter histórico" (Bakhtin 2010, 76).

Sendo o ato responsável o ato baseado no reconhecimento dessa obrigatória singularidade, o que transformaria, então, a possibilidade vazia em ato responsável real? Bakhtin nos diz: apenas o não álibi. Uma responsabilidade sem álibi é uma responsabilidade no sentido ético daquilo que eu devo fazer, só tendo sentido a vida na arquitetônica que necessariamente envolve três pontos de vista: *eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para- o-outro* – três momentos da arquitetônica eu-outro – o fundamento de uma ética baseada em uma relação concreta de oposição entre um eu-outro, relação de alteridade.

Bakhtin diz: "a filosofia primeira, que procura se aproximar do existir-evento como o conhece o ato responsável – isto é, não o mundo criado pelo ato, mas aquele em que o ato toma consciência de si mesmo e se realiza de maneira responsável – não pode construir conceitos universais, proposições e leis gerais acerca deste mundo (...)" (Bakhtin 2010, 76).

Visto desse modo o ato responsável de planejar uma aula passa a ser, ao invés de determinado pela abstração, determinado pela responsabilidade, pela singularidade, dando a ver uma aula como acontecimento onde

> Ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas. (...) Poderemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção desta nova identidade: a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado" (Geraldi 2015, 100).

Para darmos continuidade às nossas ponderações à luz do pensamento de Bakhtin, o tomamos no trecho ora apresentado praticamente como uma 'advertência':

> Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (...) É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (Bakhtin 2011, 297).

Nosso posicionamento sobre a noção do que seja uma aula leva em consideração as microrrelações do cotidiano, os 'encontros' que acontecem no 'aqui-agora' da sala de aula e que conferem singularidade, dialogismo e autoria

tanto para o trabalho da professora, quanto para o das crianças. E no intuito de respondermos às práticas que recusamos – não como erradas, mas como perspectivas outras – a pergunta que nos guia até as mesmas, e que taremos para nossa reflexão, seria: quais são as posições que – ao invés dessa construção dialógica e alteritária na qual acreditamos – se consolidam enquanto práticas de aula que se colocam a serviço da 'permanência do mesmo e da fixidez mórbida no passado', instruindo a memorização, a repetição, a associação, as atividades mecânicas?

A nosso ver, tais práticas são subjacentes de concepções que orientam as macropolíticas públicas de educação, políticas que não levam em consideração a vida que pulsa na escola e que *sempre se adianta à teoria*,[2] e orientam ainda um tipo de aula como tarefa, um tipo de ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, muitas das vezes aplicados na forma de sequências didáticas. Em documentos oficiais do Ministério da Educação, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais 1997), o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2012) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular 2018), tais sequências são fortemente recomendadas. Sob nossa escuta crítica, entretanto, esses conjuntos de atividades interligadas e planejadas para ensinar determinados conteúdos em etapas tendem à linearidade, ao uso excessivo de exercícios mecânicos, à priorização de regras gramaticais e ortográficas em detrimento da enunciação, do contexto social, cultural e histórico dos alunos e das diversidades linguísticas. Segundo os PCNs (1997), o PNAIC (2012) e a BNCC (2018), as sequências didáticas se tratam de uma abordagem metodológica para ensino-aprendizagem que visam 'organizar o ensino-aprendizagem', 'garantir uma abordagem sistemática e eficaz na alfabetização' etc. A nosso ver, entretanto, além de nada garantir, tais procedimentos podem "(...) apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual" (Volóchinov 2018, 113), facilitando a promoção de desigualdades sociais e culturais.

A seguir buscaremos contextualizar as referidas concepções aludidas no parágrafo anterior, bem como explicitar nosso posicionamento mediante às mesmas, tendo como aporte teórico Mikhail Bakhtin e Wanderley Geraldi, dialogando ainda com outros autores e autoras. Em um primeiro momento buscaremos problematizar concepções que tratam o ensino basicamente como transmissão de um conhecimento pronto, e orientam as macropolíticas públicas de educação. Como contraponto, em um segundo subtítulo, traremos a narrativa de uma pesquisa realizada em compreensão respondente à filosofia

2 Enunciado proferido pelo professor Jader Janer Moreira Lopes como membro da banca de defesa de tese de Márcia Concencio, em 30 de abril de 2024.

da linguagem bakhtiniana, baseada em um percurso metodológico no qual construímos nossos diálogos a partir de encontros em uma turma de alfabetização, participando dos acontecimentos e propondo atividades com a professora e as crianças. O encaminhamento da referida pesquisa se desenvolveu em consonância com o princípio defendido por Augusto Ponzio (2021), sob o qual a educação linguística deve se guiar pela escritura literária, em uma relação alteritária na qual o ensino se faz com a enunciação e com o dialogismo, que orientam as microrrelações que se dão no cotidiano.

1. A aula 'funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo'

Dos anos de 1980 até a homologação do documento da BNCC (2018) – e posteriormente se estendendo aos dias atuais – o construtivismo de Emilia Ferreiro (1999) e seus colaboradores, o conceito de letramento e a proposta de "alfabetizar com método" de Magda Soares (2020a) – que consiste em uma conciliação da teoria de Ferreiro com a abordagem fonológica de Linnea Ehri[3] –, vieram se consagrando enquanto macropolíticas, se tornando hegemônicas nas políticas públicas de alfabetização em programas de formação, avaliações institucionais da alfabetização, análise dos livros didáticos e nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os PCNs (1997), o PNAIC (2012) e a BNCC (2018).

De programa em programa, de pacto em pacto, de políticas em políticas, foi em 2019 que desembocamos no retrocesso completo que se configurou na PNA (Política Nacional de Alfabetização),[4] alvo de crítica por parte de diversos pesquisadores brasileiros, a exemplo de Maria do Rosário Longo Mortatti, que contribuiu para o debate sobre essa "política de Estado" anunciada como "marco na educação brasileira", apresentando reflexões problematizadoras sobre sua "politicidade intrínseca", na perspectiva da história da alfabetização no Brasil.

> Como estarão nas próximas décadas as crianças que hoje passam a ser submetidas ao aprendizado primeiramente (ou somente) do sistema alfabético da língua portuguesa, para depois (um dia, quem sabe?) estarem habilitados/autorizados a ler e escrever com compreensão, se não tiverem morrido de bala perdida, sede, fome ou vício, se tiverem sobrevivido à destruição do meio ambiente e dos direitos humanos e sociais e aos tantos outros ataques da política neoliberal e ultraconservadora em implementação no país? (Mortatti 2019, 49).

---

3 Pesquisadora norte-americana, psicóloga educacional e especialista no desenvolvimento da leitura. É uma Distinguished Professor Emerita de Psicologia Educacional no Graduate Center da City University of New York.

4 A PNA foi instituída por decreto em abril de 2019 pelo presidente Bolsonaro.

"Baseada em evidências científicas" (Brasil 2019, 50), essa "política de Estado" que Mortatti criticou, trouxe como ênfase em seus princípios e objetivos a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática. A partir dessa política o governo federal instituiu em 2020 o "Programa Tempo de Aprender", e em 2021 o projeto "Alfabetização Baseada na Ciência". Nas palavras de Linnea Ehri, uma das especialistas, colaboradora do documento da PNA (2019),

> Como as crianças aprendem a ler e quais as melhores maneiras de ensiná-las não é simples questão de opinião. Os cientistas que estudam a instrução e aquisição da literacia realizaram pesquisas que **dão respostas definitivas a essas perguntas** e descartam opiniões incorretas. Suas descobertas revelam que os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem **aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita**. Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras" (Brasil 2019, 26, grifo nosso).

Tanto Magda Soares (Soares 2020a) com o conceito que denominou "alfabetizar com método", proposto na conciliação do construtivismo com a abordagem fonológica, quanto a proposta de instrução fônica sistemática da PNA (2019), ambos respaldados pela abordagem fonológica de Linnea Ehri (sendo que no caso da PNA, há vários outros especialistas envolvidos, brasileiros e estrangeiros), negam enfaticamente que suas proposições representem um retorno ao método fônico.

Controvérsias à parte, sobre esse posicionamento baseado em pesquisas 'que dão respostas definitivas', e sob o qual o movimento de ensinar a linguagem escrita se inicia com o funcionamento do sistema alfabético de escrita, ou seja, começa pela parte estrutural e técnica, pelos elementos físicos – grafemas, fonemas etc. –, com Bakhtin (2014, 62) compreendemos que esse movimento deve ocorrer de forma exatamente contrária, iniciando sempre pelo enunciado, o ato estético, que Bakhtin nomina como "momento regente, o foco das energias formadoras" (Bakhtin 2014, 62), que, na devida ordem de importância engendra os outros elementos: as entonações, as ligações vocabulares, o significado material da palavra, e por último, o aspecto sonoro da palavra.

Gostaríamos de enfatizar ainda, que a nossa recusa às concepções e abordagens presentes tanto no conceito de "alfabetizar com método", proposto na conciliação do construtivismo com a abordagem fonológica, quanto na proposta de instrução fônica sistemática da PNA (2019), não significa que consideremos plausível negligenciarmos o ensino dos conhecimentos fonológicos no ensino da linguagem escrita, pois,

> (...) aprender a escrever é compreender como usar um determinado material que é a língua – e fazê-lo ignorando os elementos estruturais é impensável. Não é possível aprender a escrever sem compreender os sentidos básicos elementares da língua, seus significados, o jogo das suas articulações, e como é que a criança acentua intonacionalmente ao enunciar. Não se trata de demonizar os elementos estruturais. O problema está no fato de que algumas concepções se detêm nos elementos estruturais e ignoram os demais; está na questão de dar ênfase aos elementos básicos como se esses fossem o suficiente. Para Bakhtin (2014, p.62), em uma perspectiva com a qual concordamos, é preciso partir do ato estético reconhecendo nele os momentos outros, sem, entretanto, perder de vista que o foco de valor é escritura enquanto compreensão respondente, enquanto um ato estético (Concencio 2024, 277).

Quanto às políticas públicas no campo da alfabetização do atual Governo Federal, no dia 12 de junho de 2023, por meio do Ministério da Educação (MEC), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) para subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, todos os estados brasileiros já aderiram ao CNCA, a exemplo do Distrito Federal – cuja adesão dos municípios também já atingiu totalidade máxima – que participa do programa com uma iniciativa qualificada como 'inovadora': o 'Alfaletrando', lançado em abril deste ano, instituído por meio do Decreto nº 45.495/2024, para "promover a alfabetização e o letramento de crianças até os 7 anos de idade como forma de colaborar para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas" (Brasil 2024).

Se considerarmos, entretanto, que o termo "alfaletrar" tem origem nos estudos de Magda Soares, que desde seu texto polêmico, "Letramento e alfabetização: as muitas facetas" (Soares 2004), já vem respaldando as principais políticas públicas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas, o que teria essa iniciativa do governo do Distrito Federal de 'inovadora'? O termo, inclusive, se tornou o mote de um livro da autora – "Alfaletrar - Toda criança pode aprender a ler e a escrever" (Soares 2020b) –, do qual destacaremos a seguir o conteúdo de duas páginas com sugestões de atividades em uma sequência didática, a partir de uma parlenda, cuja meta é "o despertar da consciência fonológica".

FIGURA 1. ATIVIDADE COM PARLENDA

ATIVIDADE COM PARLENDA METAS: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – RIMAS E CORRESPONDÊNCIA RIMAS-LETRAS			
TEXTO	**Parlenda** *Galinha choca / comeu minhoca / saiu pulando / que nem pipoca*		
OBJETIVOS	1. Conhecer o gênero parlenda. 2. Relembrar parlendas conhecidas. 3. Memorizar e recitar a nova parlenda. 4. Interpretar a parlenda. 5. Identificar rimas na parlenda. 6. Comparar rimas na fala e na escrita.		
ETAPAS	1ª	Conversa com as crianças: quem sabe o que é parlenda? Vocês já aprenderam algumas parlendas... lembram algumas? Qual vocês querem recitar? (Escolher duas ou três das sugeridas.)	segunda
	2ª	Anunciar que vão conhecer uma parlenda nova, pedir que ouçam com atenção. (recitar a parlenda) Repetir a parlenda pedindo que acompanhem em coro. Repetir algumas vezes até perceber que as crianças memorizaram a parlenda.	
	3ª	Perguntas de compreensão: sabem o que é uma galinha choca? O que foi que a galinha comeu? Ela saiu pulando que nem pipoca... Pipoca pula? Como é pular que nem pipoca? Vamos pular que nem pipoca?	terça
	4ª	Repetir a parlenda, pedindo que prestem atenção nas palavras que acabam igual (enfatizar na leitura a rima **-oca**). Perguntar: quais palavras acabam igual? Falar de novo a parlenda pedindo que falem junto só as palavras que terminam igual. Falar quantas vezes for necessário até que as crianças identifiquem choca, minhoca, pipoca. Sugerir que pensem em outras palavras que terminem com **-oca** (dorminhoca, mandioca, paçoca, foca, boboca etc.).	quarta e quinta
	5ª	Escrever a parlenda em um cartaz ou na lousa – usar cor diferente para a rima **-oca** em cada palavra, levando as crianças a acompanhar sua escrita. Ler a parlenda apontando cada palavra, chamando a atenção para o espaço em branco entre elas e a mudança de linha após cada verso. Chamar a atenção para a escrita igual das rimas: partes das palavras que são iguais na fala são iguais também na escrita, as letras são as mesmas.	sexta

FONTE: SOARES 2020B, 90

FIGURA 2. ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE COM PARLENDA

O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Na quinta etapa, para atingir um dos objetivos que definiu para a sequência didática – comparar rimas na fala e na escrita –, a professora leva as crianças a observar que o som das rimas é representado por letras. Assim, a professora encaminha as crianças para a compreensão de que a escrita representa a fala e que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras: já as encaminha para a escrita silábica com valor sonoro, objeto da próxima unidade.

FONTE: SOARES 2020B, 91

Um dos principais pontos de partida que orientam os textos reunidos por Geraldi no livro "A aula como acontecimento" (Geraldi 2015), consiste no fato de que

> A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história (Geraldi 2015, 10).

Em cotejo, na unidade da nossa responsabilidade, Bakhtin (2014, 133), assim, nos diz: "se a ideia de uma linguagem poética pura fora do uso comum, fora da história, uma linguagem dos deuses, nasce no terreno da poesia como uma filosofia utópica dos seus gêneros, então está próxima da prosa literária a ideia de uma existência viva e historicamente concreta das linguagens". E completa: "a prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo".

À escuta de Bakhtin afirmando a palavra viva como pressuposto inegociável quando se trata de tomar a linguagem, afirmando que a palavra digna de ser dita e escutada ativamente pelo humano é a palavra hostil, plural, ainda quente pelas lutas na vida, penso nas crianças das escolas públicas submetidas a sequências didáticas – cuja vocação é a linearidade, o uso excessivo de exercícios mecânicos, a priorização de regras gramaticais e ortográficas em detrimento da enunciação e das diversidades linguísticas etc. – como essa que

acabamos de apresentar, quando o que essas crianças precisam escrever é a "palavra ainda quente da luta e da hostilidade ainda não resolvida e dilacerada".

Qual seria o sentido dessas crianças – sujeitos falantes, produtoras de compreensões, com ritmos, interesses e história – aprenderem a escrever com palavras inócuas? Qual seria o sentido de memorizarem e recitarem que "galinha choca/ comeu minhoca/ saiu pulando/ que nem pipoca"? Qual seria o sentido de ensinar as crianças a escreverem justamente a linguagem privilegiada da ciência, da arte, das leis com discursos pueris,[5] com formas pueris, com a linguagem "pura fora do uso comum, fora da história"?

Para nós isso significaria compactuar com a realidade social de grande parte das crianças das classes populares que sofrem com desigualdades gravíssimas, realidade na qual milhares de pessoas passam fome, sofrem as consequências do racismo, vivem em condições precárias de saúde, de higiene, de moradia e têm acesso restrito aos bens culturais; ensinar a linguagem escrita para as crianças das classes populares com palavras inócuas significaria estar a serviço da reprodução e manutenção dessas desigualdades porque o que se está propondo às crianças no lugar da palavra viva é uma palavra prescrita, 'amansada'.

Para Geraldi, "Em síntese, o ler e escrever tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula **ler para escrever**, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo" (Geraldi 2015, 144, grifo do autor).

Na intenção de colocarmos em escuta uma palavra viva, que tome o princípio inverso: 'buscar a festa de renovação ao invés de meramente repetir', a seguir buscaremos mostrar em uma parte de nosso trabalho com as crianças de uma turma de alfabetização em uma escola pública, como é que os eventos envolvendo um plano de aula e a vida acontecendo na sala de aula – diferentemente do que ocorre na linearidade de uma sequência didática –, na relação que envolve a professora da turma, uma professora-pesquisadora e as crianças, os diálogos em disputa vão gerando movimentos de aprendizagem em ambos os lados dessa relação.

5 A escolha do adjetivo pueril é proposital em face de seu significado pejorativo sobre o que é infantilizado (do latim puerile).

2. A aula como movimento bidirecional de aprendizagem

No ano de 2022, em face ao trabalho de tese em construção, realizamos na cidade de Niterói-RJ uma pesquisa na Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho. O caminho metodológico que assumimos demandava realizarmos nossos diálogos a partir de encontros em uma turma de alfabetização, participando dos acontecimentos e propondo atividades com a professora e as crianças, em consonância com o princípio de que a educação linguística deve se guiar pela escritura literária, premissa que Augusto Ponzio não se cansava de reiterar:

> Que instrumentos a gente deve ter na classe para ensinar enunciações e não frases? (...) É a literatura que torna viva a língua. Como ensinar a língua então? Como fazer uma educação linguística? E isso, em todas as idades: desde a criança pequena até qualquer nível de ensino. É com a ajuda da escritura literária. A poesia, por exemplo, está plena de enunciações. Na poesia tem o desespero, a separação, tem a esperança etc... Então, você ouve as vozes. No gênero romance, você ouve as vozes dos personagens. Então, é a escritura literária que te restitui a voz. Mas não como transcrição, e sim, como língua viva. Eis como se pode fazer uma linguística da enunciação, com uma escritura literária" (Ponzio 2021).

Assim, escolhemos começar nosso trabalho com a professora e as crianças, tendo como guia uma escritura literária, o livro "Dezenove" (Lima 2022), escrito por Fernanda Carneiro Lima e ilustrado por Marisol Barenco. A seguir, nossa primeira proposta de atividade:

Planejamento para atividades – 21 de outubro de 2022
Horário previsto: de 08:00 às 09:30

1- Propostas

- No pátio da escola fazer a leitura do livro "Dezenove", de Fernanda Carneiro Lima, com ilustrações de Marisol Barenco;
- Chamar a atenção das crianças (mostrando e lendo em cada página) para a forma como a autora criou a personagem; como a autora fez para mostrar que no mundo e na escola, às vezes, o jeito de ser, pensar e os gostos de uma criança não têm muita importância para o adulto, para a professora;
- Indagar às crianças sobre formas de chamar a elas, que podem ser também consideradas diminutivas ou desrespeitosas;
- Propor um registro individual (com desenho e escrita) no qual cada criança componha uma personagem que sofre por ser chamada de um modo que a diminua/desrespeite.

- Orientar a atividade de modo que as crianças compreendam e registrem não apenas o enredo da narrativa, mas que elas compreendam e registrem também a forma de um conteúdo.

2- Materiais

- Um exemplar do Livro "Dezenove", de Fernanda Carneiro Lima, com ilustrações de Marisol Barenco.
- Folhas de papel ofício A4 para os registros individuais;
- Canetinhas coloridas, lápis de cor (Registro do caderno de pesquisa 2022).

Em nossas experiências de pesquisas anteriores ao Doutorado, tendo como base a filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo,[6] tivemos a oportunidade de perceber que toda compreensão é resposta ativa – "toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin 2011, 271) – e que em *compreensão respondente*, a resposta da criança é imprevisível e singular; que o ouvinte, logo que percebe e compreende o significado de um determinado discurso, também ocupa, ao mesmo tempo que o falante, uma ativa posição responsiva na rede dialógica.

Assim, ao escutar um texto, a criança o lê junto, cria, escreve sentidos, em um processo de *compreensão respondente*, no qual, do modo como nos aponta a teoria bakhtiniana, tal criança não é passiva e receptora nesse processo, não é uma acumuladora de informações, mas criadora ativa de sentidos.

Desse modo, um dos objetivos que guiou a proposta de plano que apresentamos foi "Compreender, a partir das vivências na pesquisa na escola, como é que a criança ao interagir com os textos constrói respostas de compreensão respondente", um objetivo que, certamente, nos colocaria frente a frente com a 'possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos' postulada por Geraldi:

> Ora, introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Para escapar desta teratologia, há que cercar a introdução do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-lo, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa (Geraldi 2015, 140).

6 O Círculo de Bakhtin consistia em um grupo de pensadores russos que se reuniam com Mikhail Bakhtin. Com posturas filosóficas revolucionárias no campo das ciências em geral, buscavam compreender os sentidos nas relações dialógicas constituídas em contextos de seus estudos e pesquisas. Além de Bakhtin (2010; 2011; 2013; 2014; 2021), Valentin Volóchinov (2018; 2019) e Pável Medviédev (2012) são os pensadores desse grupo mais conhecidos por nós, aqui no Brasil.

‘Escapar’ dessa possibilidade, bakhtinianamente, para nós seria impensável.

No dia 21 de outubro de 2022, às 8 horas da manhã, estávamos na ‘Sebastiana’ – era como, entre nós, nos referíamos à escola – colocando em prática o plano de aula combinado. Do início ao fim do encontro, da leitura do livro “Dezenove” (Lima 2022) até a produção dos objetos estéticos que foram propostos por nós – “um registro individual (com desenho e escrita) no qual cada criança componha uma personagem que sofre por ser chamada de um modo que a diminua/desrespeite” – tudo ocorreu como planejamos.

Para prosseguirmos, entretanto, se faz aqui necessária uma reflexão a respeito da nossa adesão ao postulado de Geraldi em que ‘escapar’ da ‘possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos’, bakhtinianamente, seria impensável.

Assim, ao elaborarmos esse plano **escolhemos** a possibilidade dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Com Bakhtin, entretanto, aprendemos que vivemos o tempo todo enquanto pessoas nas fronteiras de um mundo em que a linguagem inteira – e não apenas a parte dela que escolhemos – é constitutiva dos nossos modos de ser, de existirmos, dos nossos pensamentos, da nossa humanidade: “Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota” (Bakhtin 2014, 29).

Foi ao nos debruçarmos sobre os registros do trabalho de campo que tomamos consciência dessa nossa condição de viver em fronteira, no limiar entre uma consciência e muitas outras. E pudemos compreender que há em nós uma memória cultural, uma memória de formação docente, um pertencimento à história da cultura da/na escola, e que nos destituirmos das concepções que nos constituem é muito difícil.

Assim, quando elaboramos – e colocamos em prática – nosso planejamento, não percebemos os resquícios de concepções entranhadas que nos levavam, não ao ‘imprevisto, ao acaso’, mas à tentativa de estabilização, de fixação de um sentido, de um ponto de vista único – o nosso – adultocêntrico para guiar a atividade de todas as crianças na criação de ‘uma personagem que sofre por ser chamada de um modo que a diminua/desrespeite’.

Tal percepção foi possível quando saímos de nossa própria lógica autocentrada e escutamos a lógica do outro, um movimento de alteridade no qual o ato se orienta, como nos mostra Bakhtin (2010, 114) “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro”, um esquema em que havia pelo menos dois centros de valor: o nosso e o de Iasmin Ferreira, uma das crianças da turma de alfabetização da ‘Sebastiana’, e que preencheu com um novo sentido a história escrita por Fernanda Carneiro em “Dezenove” (Lima 2022) quando, após sua leitura, realizou essa primeira atividade – no dia 21 de outubro de 2022:

FIGURA 3. ARANHAS - PRODUÇÃO DE IASMIN FERREIRA - 2022

FONTE: ACERVO DO GRUPO ATOS - UFF

No encontro seguinte à criação das 'Aranhas' – que aconteceu no dia 4 de novembro de 2022 –, Iasmin Ferreira compartilhou seu enunciado conosco, atendendo à proposta de um novo planejamento apresentando sua personagem, que, "assim como Dezenove, sofre por ser chamada de forma que a diminua/desrespeite" – uma dedução construída por nós à época do planejamento –, sendo que em momento algum consideramos a hipótese de que pelo menos uma das crianças pudesse ter feito uma leitura que não fosse passiva, que não tivesse assumido o sentido eleito por nós como guia da atividade, o sentido único da personagem que sofre com o desrespeito da professora.

Esse enquadramento das respostas das crianças sob a dedução de que as orientamos para que enunciassem a partir de um determinado sentido e que isso de fato aconteceu com todas as crianças – quando o planejamento do segundo encontro, do dia 4 de novembro de 2022 foi feito, era essa nossa crença –, foi um dado muito importante da pesquisa. E não se trata aqui de valorar como certa ou errada a conclusão de que a proposta e a resposta foram equivalentes. A questão é perceber como é que na escola por tantas vezes tomamos a experiência linguística, viva, ampla, aberta, multiestratificada, plurilinguística, e a transformamos em uma possibilidade restrita. Quanto à questão de como as crianças lidaram com tal restrição, o fizeram como sujeitos enunciadores em ato estético – tal como o são – e não como objetos passivos da ação docente – tal como foram tratadas em alguns momentos. Assim, algumas

crianças, como Anna Beatriz dos Santos, responderam esteticamente, mas ao sentido previamente determinado do planejamento:

> [Anna Beatriz]: Eu fiz um desenho sobre uma garota que não gostava do sobrenome dela. Que era o apelido dela, que ela não gostava. Aí, eu resolvi fazer ela chorando em algum lugar, mas não lembro onde era.
> [Professora Angela] Qual o nome dela?
> [Ana Beatriz] Dezenove. Aí, sempre que ela ia pra escola, chamavam ela do sobrenome que ela não gostava, Dezenove.
> *(Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).*

FIGURA 4. DEZENOVE - PRODUÇÃO DE ANA BEATRIZ DOS SANTOS - 2022

FONTE: ACERVO DO GRUPO ATOS – UFF

> Já Nicollas Felipe de Souza lidou com a proposta de modo mais 'aberto' – sem se apegar ao sentido do constrangimento do apelido, como a Dezenove do livro de Fernanda Carneiro (Lima 2022) – quando apresentou uma personagem que se chama Dezenove, que passa por apuros com uma ventania, que talvez Nicollas Felipe de Souza possa ter cotejado com os apuros de Dezenove ao responder a tabuada.
> [Professora Angela] Mostra qual é o seu personagem.
> [Nicollas] Era um menino chamado Dezenove.
> [Professora Angela] O que que ele tá fazendo aí?
> [Nicollas] Ele não gosta de soltar pipa, por causa de cortar a mão. (...) E aí o Sol apareceu. E o vento passou, passou, que quase a casa voou.

> [Professora-pesquisadora] Aqui é o vento? Nossa...
> [Nicollas] E aí, ele não estava conseguindo entrar na casa por causa que ele estava com o guarda-chuva e ele quase voou.
> *(Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).*

FIGURA 5. DEZENOVE - PRODUÇÃO DE NICOLLAS FELIPE DE SOUZA - 2022

FONTE: ACERVO DO GRUPO ATOS – UFF

Iasmin Ferreira, entretanto, construiu outras relações sobre o sentido dado por nós e se beneficiou da profusão intrínseca de sentidos que acessou ao escutar/ler "Dezenove", como pudemos perceber no seu objeto estético, mas não imediatamente ao conhecimento do mesmo. O fato é que só foi possível perceber essas 'nuances' nos objetos estéticos das crianças, e perceber que confundimos a proposta com as respostas, muito adiante, quando o trabalho de campo já havia chegado ao fim, quando foi transcrito e discutido na orientação. Só percebemos quando foram colocados em cotejo o livro "Dezenove", o objeto estético de Iasmin Ferreira feito no dia 21 de outubro e seu enunciado sobre o objeto estético apresentado no dia 4 de novembro mediante à recomendação na qual cada criança iria apresentar "sua personagem que, assim como Dezenove, sofre por ser chamada de forma que a diminua/desrespeite".

Ao observarmos a apresentação de Iasmin Ferreira no segundo encontro, percebemos que sua resposta 'desobedeceu' à proposta, inclusive pelo modo como a professora-pesquisadora e a professora da turma, Angela da Costa,

demonstraram estranheza – "É o quê"; "Aranha?"; "Aranha é o nome que chamavam a sua personagem?" –, que é o que acontece quando, ao invés da escuta, prevalece para a professora o "(...) quero ouvir" (Ponzio 2010, 59-60).

> [Professora Angela] Mostra, Iasmin. Qual o nome da sua personagem?
> [Iasmin] É uma aranha.
> [Professora Angela] É o quê?
> [Iasmin] Uma aranha.
> [Professora Angela] Aranha?
> [Iasmin] É.
> [Professora-pesquisadora] Aranha é o nome que chamavam a sua personagem?
> (Iasmin balança a cabeça afirmativamente).
> [Professora Angela] Cadê a aranha? Não consegui ver.
> *(Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).*

Observando o enunciado de Iasmin Ferreira até o final, podemos perceber o esforço da professora-pesquisadora em direcioná-lo para que se aproximasse da proposta de representar a personagem com o sentido apontado, sob o qual uma personagem sofre por ser chamada na escola de forma que a diminui/desrespeita – "Nossa... Imagina se ela estivesse numa escola....".

Percebemos ainda que a insistência da professora-pesquisadora comove Iasmin Ferreira no sentido de tentar uma certa 'adaptação' à proposta – "Está querendo ir pra escola" – mas podemos também ver, nesse trecho a seguir, os movimentos de embate do desejo/proposta do adulto com as possibilidades que a criança tem de abertura, das forças centrífugas – movimentos como esse de Iasmin Ferreira, que ao enunciar desenhando 'o não esperado', desloca e desconserta as professoras – e forças centrípetas – da proposta estabelecida com sentido fechado; do desenho 'contido' pelas perguntas: "Onde ela está, a sua aranha? O que ela está fazendo?"; do planejamento e de seu cumprimento ao custo do desperdício de todas as outras possibilidades –, movimentos de forças que ora fecham, ora jogam para a abertura e mostram como é que nós, com as crianças e na linguagem, geramos movimentos de aprendizagem em ambos os lados da relação.

> [Professora-pesquisadora] Nossa... Imagina se ela tivesse numa escola...
> [Professora Angela] Onde ela está, a sua aranha? O que ela está fazendo?
> [Iasmin] Ela está na rua.
> [Professora Angela] Está na rua?
> [Iasmin] Está querendo ir pra escola.
> [Professora Angela] Está querendo ir pra escola?

> [Professora-pesquisadora] Qual delas aí é a Aranha? Vira pra cá pra mostrar pra gente.
> [Iasmin] É todas.
> [Professora-pesquisadora] Ah, elas são as mesmas?
> (Iasmin balança a cabeça afirmativamente).
> *(Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).*

Retomando o que afirmamos um pouco antes, só conseguimos perceber que confundimos a proposta com as respostas das crianças tomando-as como correlatas, quando nos deparamos com o que Iasmin Ferreira fez com o que viu e ouviu em "Dezenove": "expressão da sua relação ativa e axiológica" no ato estético de autora-contempladora que encontrou o princípio da forma da autora-criadora, com a qual dialogou, cuja visão de autoria toma como fonte do discurso a linguagem que a antecede.

Em outras palavras, foi somente quando nos colocamos diante do objeto estético de Iasmin Ferreira como contempladoras que pudemos alcançar seu movimento de penetração no projeto discursivo estético de Fernanda Carneiro Lima, no ato estético de uma autora-criadora.

Desse modo, a nosso ver, quando Iasmin Ferreira enunciou trazendo as aranhas como personagens, não estava afigurando uma heroína que sofre, mas, alçando a poética de Fernanda Carneiro (Lima 2020), e mirando nos detalhes aparentemente negligenciados que são os bichinhos, personagens aparentemente periféricos de "Dezenove".

FIGURAS 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 E 13. 'PEQUENAS EXISTÊNCIAS'

FONTE: DEZENOVE (LIMA 2022)

E apequenados – assim como são consideradas as crianças, as infâncias, as pequenas existências que Fernanda Carneiro (Lima 2020) afigurou com grande valor em sua tese, e de modo especial na 'capela inventada', em cujo teto "faria 'Raphaela' uma menina marrom, de pés descalços e canelinhas ornadas com marcas de brincadeira" (Lima 2020, 283), de paredes ornadas por meninos e meninas marrons, e em cujas colunas haveria

> (...) caramujos, teias de aranha, aranhas, conchinhas, osso de borboleta, borboleta (não sei se coloco lagartixas, porque tenho medo que elas comam os outros, um impasse!), formigas, abelhinhas-cachorro, besouros-rola-bosta, joaninhas, pernilongos ou 'perna-longos' (como diz meu pai), moscas-azuis, libélulas, e infinitos vaga-lumes, muitos, muitos, muitos, pela igreja toda! (Lima 2020, 283).

Marisol Barenco, como ilustradora de "Dezenove", alcançou a poética de Fernanda Carneiro Lima e trouxe para sua ilustração a ênfase no que é apequenado, a presença de muitos bichinhos que protagonizam, no sentido da poética da autora-criadora da história, que foram vistos e tomados como centro de valor por Iasmin Ferreira, que penetrou em "Dezenove" como um contemplador deve penetrar em um objeto estético: se colocando diante do conteúdo ideologicamente enformado pelas autoras, encontrando nesse objeto estético o ato estético do autor-criador, 'o seu fazer', ou seja, como o ato estético do autor-criador – feito "luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente" (Bakhtin 2011, 401) – engendra a possibilidade de a obra estar viva no encontro com o contemplador.

No ato estético, Iasmin Ferreira se encontrou não apenas com a autora da tese, mas com Manoel de Barros, pois, esse apreço pelo que é apequenado, pelo desprezado, pelo despercebido, ganhou força no projeto discursivo de Fernanda Carneiro Lima com a poética de Manoel de Barros, para quem "o nada destes nadifúndios não alude ao infinito menor de ninguém" (Lima 2020, 242), como nesse 'trastal' de tesouros, composição do poeta, fotografada por Marisol Barenco em dezembro de 2023, em visita à Casa Quintal Manoel de Barros, em Campo Grande-MS.

FIGURA 14. NADIFÚNDIO DE MANOEL DE BARROS

FONTE: ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA

Uma “luz que eclode e ilumina” (Bakhtin 2011, 401) dialogicamente esse texto-templo que traremos a seguir, uma composição de objetos sagrados: um livro com a obra completa do poeta Manoel de Barros, um despertador parado, o ninho, o poeta e um cisco – “num lugar onde se guardam as joias pelo sentido de importância entendido como templo” (Lima 2020, 39), que Fernanda Carneiro Lima catou ‘à moda ave’ para começar a construir sua tese-ninho, quando sua orientadora solicitou que fizesse um mapa de pesquisa.

FIGURAS 15, 16 E 17. TEXTO-TEMPLO DE FERNANDA CARNEIRO LIMA

FONTE: ACERVO DE FERNANDA CARNEIRO (LIMA 2020)

Tanto o “Nadifúndio” de Manoel de Barros, quanto o “Texto-templo” de Fernanda Carneiro Lima, mostram os centros de valor colocados nos elementos que são apequenados, que estão fora do centro valorativo do ‘grande’ da nossa cultura – uma crítica e o retorno a um valor daquilo que é imperceptível, que é pequeno, que é a criança, que é a infância, que são os bichinhos. Em ambos, a poética do ‘desimportante’, que é também a poética de Iasmin Ferreira – a autora das aranhas que viu os bichinhos em “Dezenove”, que ao ‘não atender’ à nossa orientação e enunciar desenhando o ‘imprevisto’, o ‘não esperado’ nos fez pensar criticamente a pesquisa; nos mostrou o lugar sobre o qual precisávamos nos debruçar; nos fez ver claramente nós mesmas, e principalmente, nos fez escutar as propostas feitas e as respostas que nos foram dadas, reconhecendo em ambos os lados dessa relação os movimentos de aprendizagem que ali foram engendrados.

Considerações finais

Inicialmente colocamos nosso desejo de trazer no texto discussões que pudessem elucidar diferentes sentidos que a aula – enquanto posicionamento ideológico da professora – poderia apresentar: um ato de gerir as aulas em si como autora criadora em atos de compreensão responsiva às crianças e ao mundo, pela/na/para a linguagem, ou ainda, como um ato que se desenvolve no "vazio", de forma sequenciada, forçada e abstrata, "pautado em concepções de ensino com valores que prezam a estrutura e a técnica do material de trabalho, a reprodução dos conteúdos, o controle por parte do professor e a passividade por parte da criança", conforme ponderações que trouxemos para o diálogo com Denise Lima (Lima 2024).

Apresentamos ainda aportes teóricos como os que encontramos em Wanderlei Geraldi ao tomar "a aula como acontecimento" (Geraldi 2015), em cotejo com a relação entre o ato responsável, dever e arquitetônica bakhtiniana (Bakhtin 2010) no horizonte da posição valorativa da professora com os estudantes, relação que sob a perspectiva dessa filosofia deve ser determinada pela responsabilidade, pela singularidade, e não pela abstração, com base no requisito vazio de leis gerais acerca desse mundo.

Ao desenvolvermos nosso diálogo com os autores e autoras trouxemos como exemplo, primeiramente, uma proposta de aula destacada do livro "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever" (Soares 2020b), que – sob a égide de macropolíticas de educação, no campo da alfabetização – se concretizou sob a assunção de uma abordagem *fonológica*, problematizada por nós, e que se deu através de uma sequência didática, abordagem metodológica para ensino-aprendizagem, inclusive fortemente recomendada nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os PCNs (1997), o PNAIC (2012) e a BNCC (2018). Tal abordagem – que do nosso ponto de vista deveria favorecer relações dialógicas, alteritárias e que conferem autoria ao fazer docente e discente – traz como marca a predeterminação sobre o que e quando será aprendido pela criança, em que "toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo" (Geraldi 2015, 144).

E em seguida, trouxemos outra aula, criada e vivida por nós durante a pesquisa de Doutorado, na qual em compreensão respondente à filosofia da linguagem bakhtiniana, o ensino se faz com a enunciação, com o dialogismo, que orientam as microrrelações que se dão no cotidiano, nos possibilitando realizar um movimento de compreensão em uma vivência alfabetizadora proposta a partir da escritura literária. Ao problematizarmos essa segunda aula nos colocamos diante da mesma criticamente quanto ao fato de termos 'escorregado' para uma proposta na qual o texto continha um sentido pré-estabelecido por nós,

uma ‘tentativa’ de fixar um sentido único para a escritura de “Dezenove”. E foi o objeto estético de uma das crianças – Iasmin Ferreira –, que ao ‘desobedecer’ à proposta, ao apontar para um sentido outro, despertou nosso agir amorosamente responsável para a escuta da palavra viva da criança – sujeitos falantes, produtores de compreensão. Tal escuta demandou redobrar nossa atenção quanto ao fato de que

> (...) a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se ia de assumir um ensinar sem objeto direto fixo e imutável - um conhecimento estabelecido; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido - uma leitura ou um texto - manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (Geraldi 2015, 144).

Nesse momento em que concluímos, consideramos que reconhecer os elementos fundamentais para as relações que chamamos ‘aula’ envolve assumir a própria aula como o lugar da enunciação, de resposta à escuta – e vice-versa –, de cotejo, de textos que encontram textos e participam de um ato em que “cada sentido terá sua festa de renovação” (Bakhtin 2011, 410); envolve compreender que tentar controlar e/ou fixar sentidos é se colocar na contramão da aula tal como a postulada por Roland Barthes (2010), que inicialmente citamos, e que privilegia o diálogo, a interação, a negociação de significados, a crítica, a reflexão; é tomar a aula como ato responsável determinado pela responsabilidade, pela singularidade; acolher a escuta do outro como um ser expressivo, falante, do qual não se pode silenciar a voz “em benefício de um já dito que se repete constantemente” (Geraldi 2012, 27); apostar na importância da escuta sobre nós mesmas; reconhecer a aula como um ato cultural e que “todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre” (Bakhtin 2014, 29), assumindo ainda que nossas ‘escolhas’ não excluem as memórias de formação docente entranhadas pelo nosso pertencimento à história da cultura na/da escola, mas demandam autocrítica, reflexão, (re)tomada de posição; reconhecer, por fim, que são os ‘encontros’, os acontecimentos do e no cotidiano da sala de aula que conferem aprendizado, singularidade, dialogismo e autoria, tanto para o trabalho da professora, quanto para as atividades das crianças.

Referências bibliográficas

Bakhtin, Mikhail. 2011. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, Mikhail. 2014. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et alii*. São Paulo: Hucitec.

Barthes, Roland. 2013. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.* Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.

Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.

Brasil. 2014. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. 2018. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base*. Brasília.

Brasil. 2019. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA - Política Nacional de Alfabetização* - Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF.

Brasil, Governo do Distrito Federal. 2024. *DF firma compromisso nacional de meta de alfabetização até 2030*. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2024/05/28/df-firma-compromisso-nacional-de-meta-de-alfabetizacao-ate-2030/ Visualização em 29 out 2024.

Concencio, Márcia de S. M. 2024. *"E pra que tem um monte de caracol? Mas só precisava de um" – A alfabetização como ato estético*. Tese de Doutorado. Orientadora Marisol Barenco. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. 1999. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Geraldi, João Wanderley. 2012. *Heterocientificidade nos estudos linguísticos*. In: Grupo de Estudos de Gêneros Discursivos. Palavras e Contrapalavras: Enfrentando Questões da Metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores.

Geraldi, João Wanderley. 2015. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Lima, Márcia Fernanda Carneiro. 2022. *Dezenove*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Lima, Márcia Fernanda Carneiro. 2020. *"Vem ver, Renatinha, uma froza!": A criança, o poeta e a poesia numa tese-ninho*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Lima, Denise Santos. 2024. *A aula como ato responsável: concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado. Orientadora Marisol Barenco. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

Mortatti, Maria do Rosário Longo. "Brasil, 2091: notas sobre a "política nacional de alfabetização". *Revista OLHARES*, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019 – ISSN 2317-7853.

Ponzio, Augusto. 2010. *Procurando uma palavra outra*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores.

Ponzio, Augusto. *Livre Mente – Processos cognitivos e educação para a linguagem*. Atos em diálogo - Aula remota ministrada na disciplina Tópicos Especiais em Linguagem, Cultura e Processos Formativos I, na Universidade Federal Fluminense, em 02 de março de 2021.

Soares, Magda B. "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, n. 25, abr., 2004.

Soares, Magda. 2020a. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto.

Soares, Magda. 2020b. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Editora Contexto.

Volóchinov, Valentin (Círculo de Bakhtin). 2018. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2ª ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34

FOLHAS, SABORES, SABERES E MEMÓRIAS: A AULA COMO ACONTECIMENTO AFRODIASPÓRICO

Leaves, flavors, knowledge, and memories: the class as an afrodiasporic event

Maria das Graças Gonçalves[1]
Ladjane Alves Sousa[2]
Fátima Santana Santos[3]

1 Doutora pela Universidade de São Paulo e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) E-mail: gragoncalves@ceert.org.br, ORCID: http://orcid.org/0009-0003-1128-618X, Lattes: http://lattes.cnpq.br/4817136004929983

2 Doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Lauro de Freitas, E-mail: ladjaneasouza@yahoo.com.br., ORCID: http://orcid.org/0000-0002-7305-1349, Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/3878533833067321

3 Mestra pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Lauro de Freitas, E-mail: fatima.santana19@gmail.com, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7323-9838, Lattes: http://lattes.cnpq.br/3725010032215122

Resumo

O artigo aqui presente objetiva socializar memórias pedagógicas sobre aulas afrodiaspóricas como acontecimento, trouxemos experiências de aulas afrodiaspóricas construídas em duas instituições de ensino do Município de Lauro de Freitas - Bahia, o Centro Municipal de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos e a Escola Municipal Tenente Gustavo dos Santos. Ambas as unidades de ensino vêm desenvolvendo uma pedagogia outra, denominada crespogogia (Santos e Sousa 2022), que seria, entre outros aspectos, um conceito forjado no chão da escola, a partir de lutas cotidianas e experiências de (re)existências. Nos voltamos para pensar bases inaugurais de re-existências que sustentam nossas práticas, onde as proposições metodológicas para educação das relações étnico-raciais, vem se estruturando através das nossas experiências afrofeministas a partir de princípios como: corpo afroafetivo, afrofeminismo, territorialidade, identidade, dentre outros, os quais postulam uma pedagogia descolonizantes para as crianças, jovens, mulheres e homens negras e negros em territórios periféricos de re-existências. Destacamos que foi através dessa experiência que outras narrativas e outras formas de fazer educação se teceram, onde buscou-se a horizontalização das experiências de poder, cuja verticalização, desde a matriz colonial, vem violentando e aprofundando desigualdades, nos corpos negros. As aulas afrodiaspóricas aqui relatadas são derivadas de duas proposições metodológica, uma intitulada *Oficina Arte Culinária Afro-brasileira*, e, uma outra denominada *Memórias e saberes do quintal,* ambos desenvolvidos no chão de escolas públicas municipais, e que visavam experienciar afetos a partir dos aromas e do uso das folhas, dos sabores que crianças, adultos e idosos tem sobre as memórias de saberes ancestrais.

Palavras-chave: saberes ancestrais, experiências curriculares, aulas afrodiaspõricas, memõrias afro-afetivas, escola pũblica.

Abstract

The article here aims to socialize pedagogical memories about Afrodiasporic classes as an event, we brought experiences of Afrodiasporic classes built in two educational institutions in the Municipality of Lauro de Freitas - Bahia, the Municipal Center for Early Childhood Education Doutor Djalma Ramos, and the Escola Municipal Tenente Gustavo dos Saints. Both teaching units have been developing a different pedagogy, called crespogogy (Santos and Sousa 2022), which would be, among other aspects, a concept forged on the school floor, based on everyday struggles and experiences of (re)existence. We turn to think about the inaugural bases of re-existences that support our practices, where the methodological propositions for the education of ethnic-racial

relations have been structured through our afrofeminist experiences based on principles such as: afroaffective body, afrofeminism, territoriality, identity, among others, which postulate a decolonizing pedagogy for children, young people, black women and men in peripheral territories of re-existence. We highlight that it was through this experience that other narratives and other ways of doing education were woven, where the horizontalization of experiences of power was sought, whose verticalization, since the colonial matrix, has been violating and deepening inequalities, in black bodies. The Afrodiasporic classes reported here are derived from two methodological propositions, one entitled Afro-Brazilian Culinary Art Workshop, and another called Memories and Knowledge of the Backyard, both developed on the floor of municipal public schools, and which aimed to experience affections based on aromas. and the use of leaves, the flavors that children, adults, and the elderly have about memories of ancestral knowledge.

Keywords: ancestral knowledge, curricular experiences. afrodiasporic classes, afro-affective memories, public school.

Introdução

> Tem sempre uma ventania na escola que levanta as folhas, os sabores, os saberes amalgamados nas memórias das mulheres, crianças, senhoras e senhores que em rede de partilha e afeto fazem do chão deste recinto um lugar preenchido de pertencimento dos que dela continuam a esperançar.

Folhas, saberes, sabores e memórias são conceitos que traduzem a pedagogia outra, que inaugura um fazer escolar dotado de pertencimento para crianças, mulheres, homens, senhoras e senhores que neste espaço adentram para serem felizes a partir de quem somos, ou seja, reconhecendo as nossas experiências cotidianas.

O objetivo deste artigo é socializar memórias pedagógicas sobre aulas afrodiaspóricas que não só partilham conhecimentos, mas acontecimentos arraigados em afroafetos, entendendo-os como experiências escolares que atravessam nosso território pessoal, nossos corpos, de forma delicada e repleta de sentidos e significados e que visam promover experiencias críticas, para continuarmos na busca por justiça social.

Reconhecemos aula afrodiaspórica como acontecimento, um ato ético, estético e político no qual valorizamos os saberes e as experiências das populações em diáspora negra e seus movimentos de resistência reelaborando outras existências.

Para Galeffi (2016, 13) o acontecimento é o lugar no qual simplesmente algo acontece, mas é sempre atravessado na vivência de quem deixa acontecer e diz:

> O acontecimento não é uma promessa, uma esmola, um pedaço de algo qualquer. Não é algo qualquer, não o poderia ser, pois acontecimento não é nada como isso ou aquilo, como objeto à mão para usufruto de consumidores. Acontecimento não é representação. Ele não representa nada e ninguém. O acontecimento simplesmente acontece. Mas sempre acontece para alguém que deixa acontecer. Alguém que responde pelo nome próprio e que é apropriado.

As populações afrodescendentes em toda a América Latina vivenciam a necessidade de construir práticas mais ligadas a uma epistemologia do sul, ou seja, do seu lócus de origem, e neste sentido, as aulas acontecem considerando a diáspora negra que nos enreda, pois, nossos corpos são atravessados pelas marcas sócio-políticas-identitárias.

Em uma sociedade, na qual, as populações negras, ainda vivenciam aprofundamentos de desigualdades (Carneiro 2011), a escola, pode ser, a partir de uma pedagogia outra, um espaço de socialização de saberes, culturas, sem ignorar a poesia que nos alcança.

Mas estamos colocando essas considerações, que refletem de alguma forma, olhares epistemológicos, para falarmos dos acontecimentos simples que permeia as aulas.

Neste artigo traremos experiências de aulas afrodiaspóricas construídas em duas instituições de ensino do Município de Lauro de Freitas que vem desenvolvendo uma pedagogia outra, denominada crespogogia (Santos e Sousa 2022, 480–81), que seria, entre outros aspectos, um conceito que nasce no chão da escola, a partir de lutas cotidianas e experiências de (re)existências: uma pedagogia baseada em princípios como corpo afroafetivo, afrofeminismo, territorialidade, identidade, experiência da felicidade, ancestralidade e afroformação". São bases inaugurais que sustentam a crespogogia, e são as bases que atravessam as aulas que aqui compartilharemos.

As aulas afrodiaspóricas aqui relatadas são derivadas de dois diferentes projetos, um intitulado, *Arte Culinária afro-brasileira*, e um outro projeto denominado *Memórias e saberes do quintal,* ambos desenvolvidos no chão de escolas públicas municipais, e que visavam experienciar afetos a partir dos aromas e do uso das folhas, dos sabores que crianças, adultos e idosos tem sobre as memórias de saberes ancestrais.

A proposta *Arte culinária afro-brasileira: entre sabores, saberes e memórias* trouxe como perspectiva construir, partilhar, vivenciar sabores, experiências e influências afrodiaspóricas construídas de forma coletiva e colaborativa através de uma cozinha experimental onde ocorreu doação e a elaboração de receitas culinárias de diáspora envolvendo toda a comunidade escolar.

Memórias e saberes do quintal foi um projeto que deixou os quintais dos discentes entrar na sala de aula, e foi o suficiente para que potencializássemos as práticas de ensino e aprendizagem. Os alunos trouxeram para o chão da escola o quintal de suas casas e as memórias de um saber popular ancestral sobre plantas e medicina natural, e, sistematizamos esses saberes a partir das narrativas discentes para ampliar práticas sociais de escrita, e os acontecimentos reverberaram sensibilidades, afroafetos e ampliação dos conhecimentos a despeito do uso social da escrita.

E foram destas proposições metodológicas que as aulas afrodiaspóricas se teceram como ato ético, estético e político, e, a partir das sensibilidades docentes, discentes e de outros atores sociais, favorecendo movimentos críticos e caminhos para as justiças sociais.

1. Entre sabores e saberes: a arte culinária como experiência educativa afrodiaspórica

O processo de organização da aula a partir de um lugar afrodiaspórico, não hierarquizado e de pertencimento é um movimento desafiador sobretudo quando iniciativa de ensino-aprendizagem envolve transformações nas interações entre o corpo pedagógico da escola e a comunidade escolar. O marco inicial dessas práticas inovadoras foi uma proposta de etnopesquisa-ação intitulada *Por uma infância escrevivente: práticas de uma educação antirracista* realizada durante 18 meses (entre 2020 e 2022) no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, escola pública situada no município de Lauro de Freitas (BA) que atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na faixa etária entre 6 meses e 5 anos de idade. Esse projeto foi coordenado pela professora Fátima Santana, se constitui a partir das experiências de mulheres negras e da criação de etnometodologias tecidas pelo coletivo de docentes atuantes no CMEI. A pesquisa foi comtemplada pelo edital Equidade Racial na educação Básica, através do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) no ano de 2019.

Através dessa ação na escola foi possível pensar formas de aulas afrodiaspóricas que tanto desejamos. Partindo das experiências individuais e coletivas fomos enredando sabores, saberes, ancestralidade e conexões com as matrizes civilizatórias africanas envolvendo a comunidade escolar. Nessa perspectiva pudemos vivenciar construções pedagógicas coletivas, partilhando o nosso cotidiano e fazeres escolares através dos encontros em uma cozinha experimental criada dentro do CMEI.

Reelaboramos o sentido da aula para uma experiência educativa afrodiaspórica, deslocando o ensino de um lugar centralizado e verticalizado, que muitas vezes é conduzido a partir da hierarquização de saberes ou pelo saber-vivência único professoral, na maioria das vezes de cunho eurocêntrico, neste sentido é importante destacarmos que reorientamos todo o corpo docente para criação de possibilidades outras, descolonizadoras, dando novo sentido para as nossas aulas onde as sistematizações, os planejamentos eram elaboradas a partir dos saberes ancestrais, cujo esforço foi o de preservação dos *saberesfazeres* da comunidade escolar, onde o acontecimento e a sua dinamicidade, eram pensadas, problematizadas e experimentadas de forma curriculante, como sugerem Macedo e Azevedo (2013), de modo que as narrativas apresentadas aconteceram marcadas por suas ancestralidades, memórias, territorialidades, dentre outros.

Neste sentido, as experiências-aulas afrodiaspóricas que compuseram a oficina "Arte culinária afro-brasileira: entre sabores, saberes e memórias" buscaram promover relações experienciais com conhecimentos impregnados em sabores e saberes oriundos da culinária afro-brasileira, um universo de

significados e sentidos vivenciados durante o preparo e compartilhamentos dos alimentos e das receitas, movimento esse envolvendo toda a comunidade escolar. Foi através dessa experiência coletiva que se evidenciou uma relação mais profunda entre redes e inter-redes envolvendo toda a comunidade escolar.

2. Sobre pensarfazer, nossos objetivos

Destacamos os objetivos que orientaram as nossas aulas estão presentes no e-book Sabores & Saberes: arte culinária afro-brasileira e que surgem dessa experiência coletiva, cujo objetivo principal buscou-se dar visibilidade ao repertório de histórias e memórias afroafetivas das crianças, das famílias e da equipe pedagógica do CMEI Dr. Djalma Ramos sobre práticas e saberes da tradição culinária local e regional, cuja perspectiva foi o de fortalecer as experiências afro-brasileiras, africanas e afrodiaspóricas. Sobre os objetivos destacamos:

- Criar de espaços de experimentação e envolvimento coletivo com um fazer comum em torno do ato de cozinhar, a partir do qual redes de colaboração e de interações sociais possam ser construídas entre educandos/as, familiares e equipe pedagógica do CMEI. Dr. Djalma Ramos.
- Promover o contato das crianças, familiares e equipe pedagógica do CMEI Dr. Djalma Ramos com saberes e práticas da culinária afro-brasileira, especialmente a de tradição baiana, sendo este um meio privilegiado para promover o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura negra, na perspectiva dos valores e práticas de uma educação antirracista voltada para a infância.
- Dar visibilidade ao repertório de histórias e memórias de educandos/as, familiares e equipe pedagógica do CMEI Dr. Djalma Ramos sobre práticas e saberes culinários afro-brasileiros aprendidos através da oralidade, por meio da criação, organização e publicação de um *Livro de Receitas* e do registro audiovisual dos encontros da oficina

3. Possibilidades etnometodologicas

Aqui elencamos as etnometodologias como processo norteador que compuseram nossas aulas, entendendo que esses saberes e fazeres surgem das experiências cotidianas, pessoais, comunitárias e ancestrais aprendidas em sua maioria com as famílias, e/ou através do legado ancestral, ou seja, nossas etnometodologias se desdobram e se estruturam a partir do pensarfazer.

> […] Para a etnometodologia há, em toda ação, raciocínios práticos pelos quais as pessoas edificam e estruturam suas vidas cotidianas e, portanto, produzem suas estratégias de realizações. Essa compreensão leva essa teorização a propor que nenhum ator social é um "idiota cultural", tendo

> essa afirmação ointeresse de colocar na centralidade da estruturação social um sujeito que interpreta e com isso elabora um pensarfazer que é sempre metódico (Macedo e Guerra 2016, 37–8).

O nosso primeiro passo foi convidar e reunir as famílias das crianças e dialogar sobre os processos memorialísticos que elas possuíam sobre comidas africanas, afro-brasileiras e afro-indígenas que compõem ou compuseram alimentação diária familiar ou de momentos celebrativos. Nossas aulas afrodiaspóricas aconteceram em oito encontros com três horas em média de duração. Também dialogamos sobre a possibilidade que em nossas aulas afrodiaspóricas, as receitas doadas para a realização das comidas na nossa cozinha experimental fizessem parte de um e-book.

No nosso primeiro encontro para sistematização das aulas afrodiaspóricas abrimos uma roda de conversa com as famílias, crianças e todo equipe colaborativa do CMEI, onde cada participante escolheu a receita que gostaria de partilhar em sua aula, salientamos a importância desse momento sobretudo no que tange as narrativas e os elementos trazidos a partir da memória afroafetiva dos participantes.

O cronograma de preparo das receitas da oficina segue apresentado no quadro:

QUADRO 1. QUADRO DE RECEITAS

Receitas	Quem preparou
Xinxim de bofe	Dona Alaíde, Mabian e Isabela Oliveira
Quiabada	Sara e André Levi Santana
Bolo de aipim e cocada	Ana Paula Sousa, Rebeca e Emmanuel Carvalho
Caranguejada	Sidneia Pereira (Cida)
Vatapá e caruru	Edilene e Endrick Teles
Abará, acarajé e bolinho de estudante	Marcia de Jesus e Maria Sophia
Sarapatel	Fátima Santana
Mungunzá	Elisiane Lima
Moqueca de peixe vermelho	Cristiane, Ramon e Ravi Melo
Bolinho de folha	Dona Maria de Lourdes e Noêmia Verúcia

FONTE: QUADRO QUE COMPÕE O CADERNO METODOLÓGICO DO CMEI.

4. As aulas afrodiaspóricas e seus movimentos curriculantes

Trazer a aula afrodiaspórica para um *espaçotempo* formativo, só foi possível pois nos baseamos em uma cosmovisão africana como afirma Sandra Petit (2015), como mediadora desta proposta contamos a professora Maria Pinheiro.[4] Destacamos a realização de movimentos curriculantes (Macedo e Azevedo 2013) onde as aulas em seus movimentos curriculantes e circulares, eram realizados inicialmente a partir da roda, e no primeiro momento envolveu a partilha da receita e sua relação afroafetiva, no segundo momento foi realizado a contação do passo a passo da receita e no terceiro momento houve a divisão de atividades para a realização da receita.

As aulas afrodiaspóricas sistematizadas em oficinas contou com o registro das vivências e da maneira como cada receita era preparada, utilizando-se: gravador de áudio, câmera fotográfica e de vídeo, onde foi possível captar a forma/maneira que cada participante realizava sua receita, foi importante observar as trocas e orientações sugeridas pelos outros participantes, já que a proposta foi que a aula acontecesse através de uma relação de compartilhamento e não de forma verticalizada.

Um outro ponto relevante trata-se do registro das crianças e suas vivências pessoais com a receita, as crianças na roda ouviam, dialogavam e realizavam os registros através do desenho de cada alimento, foi perceptível através dos desenhos observar a singularidade das produções, muitas vezes oralizadas a partir de um campo imagético, alguns dos participantes foram movidos e tocados pela musicalidade e a sua relação de afroafeto familiar com a comida, o que trouxe dinamicidade a proposta.

FIGURA 1. CRIANÇAS EM COM MATERIAIS NATURAIS E ALIMENTOS

FONTE: ACERVO DO CMEI DR. DJALMA RAMOS.

4 Doutora em Arte Visuais, mestra em Educação e pedagoga.

Os registros das crianças foram feitos através do desenho, e em suas narrativas foi possível verificar como as crianças observavam e construíam sua relação com os alimentos, com seus cheiros, texturas, cores etc. Destacamos que através das aulas afrodiaspóricas com as crianças e suas famílias foi possível um encontro intergeracional, de forma muito viva e sentida, foi possível observar e vivenciar a transmissão de saberes, onde as tradições e heranças africanas, afro-brasileiras e afro-indigenas foram compartilhadas através de uma conexão ancestral.

Assim podemos afirmar que a aula afrodiaspórica assumiu o lugar de coletividade e transmissão de saberes intergeracionais, os registros realizados deram origem ao *Livro de Receitas* publicado em formato digital. Entre narrativas descritas no e-book digital encontramos histórias como a de Dona Maria de Lourdes, avó de uma das crianças do nosso CMEI que entre suas lembranças memorialísticas encontra-se a de vender bolinhos de folha e de carimã na antiga Santo Amaro de Ipitanga, hoje conhecida como o município de Lauro de Freitas, temos também a história do pai de Ravi, seu Ramon que contou sua relação familiar com a pesca e seu ofício de pescador, temos também a história de Dona Marcia de Jesus, baiana de acarajé uma tradição passada por três gerações e a relação dessa iguaria com a religião de matrizes africanas.

5. Aula afrodiaspórica, afroambientes e valores civilizatórios afro-brasileiros

É de fundamental importância trazermos os elementos que se configuram como um fator preponderante para a execução das aulas afrodiaspóricas, a cozinha como uma estrutura pensada não mais a partir de um modelo ou ideia convencional, mas um espaço reelaborado a partir da ideia dos afroambientes, conforme cita (Melo 2020).

Portanto, compreendemos os afroambientes, como define Melo (2020), enquanto um território infantil, antirracista, político e curriculante em que as crianças dialogam, interagem, descobrem e experenciam diferentes aprendizagens significativas sobre sua ancestralidade, sobre sua identidade, sobre seus iguais, isto é, sobre a diversidade que compõe nossa sociedade. Ressaltamos que nossa compreensão sobre esse conceito de se amplia para diferentes gerações.

Sobre os afroambientes destacamos que ele assume um lugar estético e de aprendizagem marcado pela singularidade afro-brasileira e que nos trouxe um sentimento de pertencimento territorial e afrodiaspórico. Assim, destacamos o afroambiente como um lugar de suma importância nas aulas, estruturado pelos participantes e colaboradores.

FIGURA 2. FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA AULA CULINÁRIA

FONTE: ACERVO CMEI DR. DJALMA RAMOS.

Ensinar e Aprender com sentido foi uma etapa crucial no processo de aprendizagem, optou-se quando se pensou nas aulas afrodiaspóricas, sair de um lugar fragmentado de conhecimento, mas repensado pela historicidade afrodiaspórica, do que entendemos sobre diáspora dentro do contexto da escola pública, que envolveu constituições de saberes em seus territórios, e de todos elementos culturais traduzidos em significados e sentidos imagináveis mais que se potencializa e que vislumbra a ideia de uma aula afrodiaspórica contracolonial.

Portanto, colocamos na roda os valores civilizatórios afro-brasileiros e a construção de afroambientes como norteador de nossas aulas, presentes no modo e na operacionalização de cada aula afrodiaspórica, destacando-se o que nos ensina Azoilda Trindade (2010) que nos reorienta a partir dos saberes da mãe África, dos quais elencamos os seguintes valores: Axé (energia vital), oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade, que compuseram nossas aulas.

FIGURA 3. MÃE E FILHO E A QUIABADA BAIANA

FONTE: ACERVO DO CMEI DR. DJALMA RAMOS.

Um dos primeiros valores trata-se da energia vital, o nosso **axé**, presente nas plantas, nas águas, nas pessoas dentre outros, neste sentido ao perfazer esse caminho nos conectando com os alimentos, com as histórias, com o lugar de pertença, foi possível compreender a partir das receitas escolhidas por cada família para sua aula afrodiaspórica, que seus elementos/ingredientes tinham como força vital o axé, aprendido e sentindo junto aos seus ancestrais.

Para Trindade (2010), a **oralidade** traz marcas da nossa existência e é carregada de sentidos, a oralidade foi um dos signos mais importante em nossas aulas, considerando que muitas das receitas foram aprendidas de forma oral, neste sentido a oralidade trouxe para cada participante o lugar e o sentimento de guardiãs, guardiões das memórias.

A **circularidade** foi um aspecto importante em nossas aulas, pois nas rodas de conversa entre as/os participantes, o movimento circular de diálogos e trocas, trouxe sentimentos de afroafetos, risos, choros, o que possibilitou a não verticalização do conhecimento, ou seja, trouxe como alternativa a quebra de paradigmas sobre quem ensina e quem aprende, já que a relação de ensino-aprendizagem foi tecida de forma circular.

Sendo assim, o **corpo** em nossas aulas afrodiaspóricas foi um elemento de construções, de andanças e de produções de novas produções de conhecimentos, um corpo que com outros corpos e corpas contaram uma história, suas histórias, outras histórias e as histórias dos seus ancestrais, corpas e corpos que cozinharam, mais que brincaram, respiraram, sentiram, dançaram, cheiraram, experimentaram, distribuíram, comeram mas sobretudo partilharam.

Elencamos que em algumas aulas afrodiaspóricas a arte de cozinhar em conexão com a **musicalidade** ocupou um lugar singular e memorialístico, e de narrativas onde os sabres ancestrais, estiveram presentes.

Apresentamos também a **ludicidade** presente nas aulas afrodiaspóricas a partir de uma experiência de felicidade, traduzidas pela diversão, pelo encontro, pela alegria de estar junto, em alguns momentos traduzidos pelo movimento dançante e celebrativo de ampliação e partilha de saberes.

A **cooperatividade** assumiu um lugar entretecido pela ideia de aquilombamento, traduzidas de forma concreta pela forma que as aulas foram estruturadas, ocupando um lugar onde a coletividade e a irmandade pode ser vivenciada de forma plena e feliz. Como bem nos lembra Beatriz do Nascimento quando diz: "Quilombo é uma história. É uma palavra que tem história" (1942-1995), cuja simbologia é assumida pelo convite e aceite dos participantes em torna possível uma outra possibilidade e outros modos de fazer o que chamamos de aula, uma experiência que trouxe sentindo de estarmos juntas/os/es partilhando nossos saberes.

O que se segue....

Trouxemos a aula afrodiaspórica para nosso CMEI a partir de um movimento que envolveu valores civilizatórias afro-brasileiros possibilitou que nosso *pensarfazer* construídos a partir de *temposespaços* outros, trouxessem como possibilidade criamos outros modos em nosso processo de ensino- aprendizagem construídos e alicerçados pela nossa comunidade curriculante, e que colocou em evidência as experiências vividas, narradas e sentidas pelas crianças, por suas famílias e pelo corpo docente, nossas aulas partiram da coletividade, do aquilombamento e do compartilhamento de saberes afrodiásporicos e que se traduziram em uma aula onde foi possível a prender e ensinar com sentido através de experiências de felicidade.

6. Chão de folhas e memórias do quintal: a escrita discente a partir dos saberes orais sobre plantas medicinais

> O quintal da nossa casa é um pouco nosso coração, alma, sensibilidade, é um pouco a história de quem somos, mas, sobretudo, um pouco de nossa visão de mundo. Se tem plantas medicinais na terra é porque por algum motivo decidimos guardar no solo os acervos naturais das experiências dos nossos povos originais, pois deixar a natureza enraizar é uma decisão política, uma consciência histórica, social e ambiental. Preservar folhas, raízes, caules para a cura nossa e do outro, através do uso privado e partilha com vizinhos é escolher a presença de um saber imensamente ancestral e milenar que herdamos dos nossos povos indígenas e africanos no Brasil.[5]

As aulas afrodiaspóricas aqui inseridas são desdobramento do projeto *Memórias e Saberes do Quintal* construído junto à turma da fase II da EJA da Escola Municipal Tenente Gustavo dos Santos do município de Lauro de Freitas, especificamente da comunidade do Capelão, que tinha como objetivo central desenvolver a escrita discente a partir dos saberes orais sobre plantas e medicina natural presente em seus quintais. As e os estudantes da EJA, formada por uma maioria de mulheres, homens, idosas e idosos, negras e negros tem atravessados em seus corpos saberes ancestrais milenares herdados dos povos indígenas e africanos.

A turma em que desenvolvemos o trabalho estava na fase II da EJA, que corresponde ao ciclo de aprendizagem que, entre outros objetivos, visa consolidar

5 Esta citação foi extraída do projeto escolar do ano letivo de 2019, intitulado Memórias e saberes do quintal, desenvolvido para a turma de educação de jovens e adultos da Escola Municipal Tenente Gustavo dos Santos e sistematizado pela professora Ladjane Alves Sousa.

a fluência da leitura e o bom controle das convenções de escrita. O grupo era formado por 21 discentes (15 mulheres e 6 homens), entre idades de 20 e 76 anos.

Das **etnoreflexões iniciais** realizado com a turma, identificamos os seguintes aspectos relacionados às aprendizagens referentes às práticas de leitura e escrita:

QUADRO 2. DIAGNÓSTICO INICIAL DA APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Leitura

Leitura com muita dificuldade	Leitura com pouca dificuldade	Leitura com alguma fluência	Leitura com fluência
14 alunos	4 alunos	2 alunos	1 aluno

Escrita

Escrita não alfabética	Escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita	Escrita com controle satisfatório das convenções de escrita	Escrita com bom controle das convenções de escrita
0 aluno	18 alunos	2 alunos	1 aluno

FONTE: ELABORADO COM BASE EM ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS PRODUZIDAS PELOS DISCENTES DA EJA(2019).

Podemos perceber que, do conjunto dos 21 estudantes, aproximadamente 85% dos discentes demonstravam aprendizagens sem algum tipo de fluência em relação à prática de leitura e também apresentavam uma escrita sem algum tipo de controle das convenções de escrita.

Os estudantes, como sugere o Quadro 1, liam e escreviam, mas não conseguiam exercer plenamente direitos de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento sustentável e autônomo da leitura e da escrita, entendendo-as como práticas culturais.

A intenção foi que pudessem consolidar direitos de aprendizagens em relação às práticas de leitura e escrita.

Em relação às práticas de leitura, a proposta foi avançar para que os discentes lessem diferentes textos com autonomia; localizassem informações explícitas e realizassem inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas; apreendessem assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros; e soubessem procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.

Em relação às práticas de escrita, a intenção era que os discentes produzissem textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades;

organizassem conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; pontuassem os textos, favorecendo a compreensão do leitor; organizassem os textos, dividindo-os em tópicos e parágrafos; utilizassem vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; revisitassem autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes; e, ainda, revisitassem os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas, os aspectos ortográficos e as concordâncias.

Os objetivos aqui listados referentes às práticas de leitura e escrita não eram aprendizagens consolidadas pela quase totalidade dos estudantes e correspondem a alguns dos direitos de aprendizagem.

Dessa forma, partimos dos **etnosaberes populares** visando inicialmente à produção de um dicionário descritivo sobre as plantas medicinais, mas acabamos optando pela produção de um fotolivro, que continha fotografias e textos produzidos individual e coletivamente pelos discentes, resumindo informações sobre as plantas medicinais do Capelão. Desse modo, o objetivo central foi sistematizar conhecimentos através de textos escritos sobre algumas das plantas medicinais que compõem a flora do Capelão a partir das memórias e narrativas discentes. Diante disso, foi necessário:

a. conceituar o que são plantas medicinais a partir de diferentes gêneros textuais;
b. listar as plantas medicinais de memória;
c. levantar as plantas medicinais mais presentes no bairro;
d. descrever as características das plantas medicinais encontradas;
e. resumir as informações mais relevantes sobre as plantas medicinais;
f. confrontar o saber popular sobre plantas medicinais com o conhecimento científico;
g. organizar e registrar o conhecimento produzido;
h. expor o conhecimento produzido sobre plantas medicinais.

Alfabetizar estudantes na EJA exige compreendermos que tudo que um adulto ou idoso mais quer quando entra pela primeira vez ou retorna à escola pública é aprender a ler e escrever. Dominar a função social das práticas de leitura e escrita é um direito subjetivo e inalienável de cada cidadão, e o tempo certo de aprender é o que lhe for possível. Frequentar a escola na vida adulta, muitas vezes, é a única oportunidade que eles têm. Por isso é tão relevante partir dos saberes e conhecimentos prévios e do contexto dos estudantes para construirmos aprendizagens escolares dotadas de sentidos e significados.

Os encontros em sala de aula afrodiaspórica com discentes desejando ampliar

suas experiências de alfabetização e letramento, exige nos perguntarmos: quais narrativas seus corpos e suas vozes anunciam? Observamos em diversos momentos, em meio a uma aula afrodiaspórica e outra, toda vez que alguém estava doente, inclusive eu mesma, trocas de cuidados e experiências ocorriam através das partilhas de mudas e folhas de plantas medicinais para tratamento de uma doença, dor ou até mesmo uma simples coceira ou ferida. Orientavam uns aos outros sobre o preparo de chás e infusões.

Aquela situação reincidente chamou nossa atenção. Sempre que pontuavamos a riqueza de ervas que tinham em seus quintais, era comum comentários de que já não existe quase nenhuma mais – reportavam-se a outros momentos, rememorando um período em que era mais comum a diversidade da flora no Capelão.

O bairro Capelão compõe uma das regiões de Lauro de Freitas composta de Mata Atlântica. É uma localização que "[...] continua preenchida de árvores, matas preservando as raízes, frutas e plantas medicinais, como Planta Santa, Aroeira, Boldo, Aranto e outras tantas ervas" (Sousa 2019, 58).

FIGURA 4 — EXEMPLO DE QUINTAL DE ALGUNS DISCENTES DA EJA

FONTE: ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL TENENTE GUSTAVO.

Os alunos trouxeram para o chão da escola pública o quintal de suas casas e as memórias de um saber popular. Ousaram virar narrativas discentes, e daí que as aulas afrodiaspóricas aconteceram. As narrativas discentes a que nos referimos aqui são as sistematizações das memórias dos estudantes sobre as plantas medicinais. Usamos as memórias para escrever sobre os saberes que os estudantes da EJA possuíam com a intenção de desenvolver as práticas de escrita e também de leitura, pois compreendemos que, ampliando o repertório de leitura, diversificamos a escrita e contribuímos com uma apropriação potente dos diversos textos que circulam entre nós em diferentes contextos.

A leitura e a escrita são fundamentais para a formação da cidadania e, para além da simples codificação e decodificação, têm um sentido social e histórico. Ler e escrever é mais que caminhar sobre as palavras e transcrever símbolos alfabéticos, mas interpretar e interferir no mundo lançando nossas palavras (Freire 1996).

7. As aulas afrodiaspóricias, as plantas medicinais e os saberes ancestrais

As **aulas afrodiaspóricas** se desenvolveram a partir do tema *Meu quintal tem plantas* medicinais e a principal sequência didática desta proposição didática foi composta por sete aulas.

Na primeira aula o objetivo foi listar todas as plantas medicinais. Usamos o gênero textual lista como recurso. Observamos vários tipos de lista: lista de compras, de nomes de pessoas e empresas, de móveis, de medicamentos; e depois partimos para construir a lista de memória individualmente. Após a produção dessa anotação, solicitei que cada um lesse em voz alta os itens de sua listagem privada, e, à medida que a leitura era realizada, montamos em conjunto a lista coletiva inicial. Na primeira lista, encontramos 32 nomes de plantas medicinais.

Na segunda aula o objetivo era levantar as plantas medicinais mais presentes no quintal das casas dos moradores do Capelão, bairro residência da unidade de ensino. Combinamos em um dia que todos pudessem participar, então em um sábado pela manhã nos encontramos na escola, organizamos o roteiro e discutimos rapidamente um *checklist* que montei a partir da listagem coletiva inicial produzida em sala de aula afrodiaspórica.

A atividade na comunidade, nos quintais das casas das e dos discentes ocorreu durante o turno da manhã. Saímos da escola às 9h e retornamos às 11h35. Visitamos o quintal de cinco casas de moradores do bairro – a maioria era dos próprios estudantes da turma, exceto uma, que era vizinha de uma das discentes, que tem um quintal amplo com diversas plantas, além da plantação em um passeio público e, ainda, um extenso terreno privado frequentado pelos moradores.

Nas experiências nos quintais as e os discentes da EJA fotografavam as plantas e eu, a professora, fotografava-os fotografando. Conseguimos tirar fotos das 53 plantas medicinais e, ainda, outras fotografias sobre o lugar.

FIGURA 5 — DISCENTES FOTOGRAFANDO AS PLANTAS MEDICINAIS NO TRABALHO DE CAMPO

FONTE: ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL TENENTE GUSTAVO.

Quando retornamos da atividade de campo guiada pela lista previamente organizada, reformulamos a lista a partir do *checklist*, do qual surgiu uma nova listagem acrescida de mais de 21 novos nomes, totalizando 53 plantas medicinais.

FIGURA 6 — CHECKLIST DOS NOMES DE PLANTAS MEDICINAIS DOS QUINTAIS DOS DISCENTES

FONTE: ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL TENENTE GUSTAVO.

A lista das 53 plantas medicinais catalogadas em uma manhã é a seguinte: agrião, alfazema, alecrim, alho, almíscar, alcachofra, amoreira, anador, anis-estrelado, aranto, arnica, aroeira, arruda, babosa, bananeira, barbatimão, benzetacil, boldo, camomila, canela, canela-de-velho, capeba, capim-santo, carqueja, coentro, coentro-da-índia, cravo-da-índia, copaíba, dama-da-noite, dente-de-leão, erva-cidreira, erva-doce, espinho cheiroso, espinheira-santa, eucalipto, favaquinha de cobra, flor da abóbora, gengibre, hortelã, louro, maria-preta, mastruz, melissa, novalgina, poejo, pimenta dedo-de-moça, romã, sabugueiro, planta santa, tapete de oxalá, quebra-pedra, quioiô e valeriana.

Após esse momento, ficamos ainda na escola, pois tínhamos organizado uma feijoada. No momento do almoço, conversamos informalmente sobre a atividade, e as e os estudantes comentaram sobre a experiência, relembraram outras plantas que tinham nas casas que não visitamos e também nas casas de outros vizinhos.

Na aula 3 os objetivos foram descrever e resumir informações precisas sobre as plantas medicinais a partir dos saberes prévios dos discentes, confrontando-os com as contribuições dos artigos científicos sobre as plantas medicinais.

Fizemos leitura individual e coletiva de textos científicos adaptados. Cada discente recebeu descrições das plantas medicinais e as leram silenciosamente e leram oralmente. Depois do momento da leitura, identificamos que eles conheciam todas as plantas, exceto fuccus. Mas concentramos nossa atenção na descrição, o que o texto privilegiou. Perguntei as e os estudantes e eles disseram que nas narrativas tinham os nomes e informações sobre para que serviam. Eu os questionei sobre outras características presentes nos textos.

QUADRO 3. ALGUMAS DAS DESCRIÇÕES SOBRE PLANTAS MEDICINAIS ADAPTADAS DOS TEXTOS PUBLICADOS PELA SECRETARIA DA SAÚDE DO ESPÍRITO SANTO

CARQUEJA	CAVALINHA	BOLDO
É fácil encontrá-la em terrenos baldios ou pastos. Também utilizada na nossa culinária, a carqueja serve para o tratamento da diabetes, do sobrepeso, da obesidade, de aliterações hepáticas, vesícula biliar, anemias e infecções na pele.	Rica em minerais pode ser usada como ornamentação, mas tem efeito positivo no tratamento de reumatismo, osteoporose, ajuda quem quer emagrecer, e auxilia o inchaço pré-menstrual.	Apesar do gosto amargo, é muito eficaz na ressaca alcoólica, ajuda o fígado a alcançar um melhor desempenho, alivia sintomas de gripo, diarreia, cólicas, estimula a secreção biliar e abre o apetite.

FONTE: BONN (2014).

Então, listaram outras características, como outros usos, como culinária e ornamentação; e suas composições, como ser rica em minerais e ter diferentes sabores. Alguns perceberam as outras características mais facilmente, sobretudo os estudantes que já leem com pouca dificuldade e com algum tipo de fluência, mas os que leem com muita dificuldade tiveram menos precisão sobre as informações contidas nos escritos.

Orientei para que parte do grupo exercitasse a escrita descritiva sobre algumas plantas da nossa listagem e aproveitei esse momento para trabalhar com os discentes com muita dificuldade na leitura, através de um atendimento individualizado. Chamei atenção para algumas estratégias de leitura, como observar as ilustrações próximas ao texto, reler a mesma palavra algumas vezes, no mínimo de três vezes, e, depois da leitura de cada palavra, fazer a leitura repetida da frase para compreender explicitamente a palavra e depois o sentido de cada frase.

Na aula 4, fizemos a escrita mais elaborada das informações de memória de cada discente. Dividimos os 53 textos entre os 22 leitores e escritores da sala, pois eram 21 discentes e uma docente – sempre participo das atividades para que os estudantes percebam que o docente é só mais uma leitora e mais uma pessoa exercitando as práticas de escrita, mas que tem um saber específico, o que mediar aulas que contribua com os avanços de suas aprendizagens dos saberes escolarizados.

Os estudantes com algum controle das convenções da escrita ficaram com três ou quatro nomes de plantas medicinais para descrever, e aqueles com pouco domínio das convenções da escrita ficaram com dois ou até mesmo um único nome para a elaboração da descrição. Respeitamos o interesse de cada estudante. Não houve muitas coincidências em relação à escolha das plantas medicinais, entretanto, nas situações que ocorreram, mediei na perspectiva de favorecer os estudantes com menos domínio em relação às práticas de escrita para que pudessem ser contemplados com suas escolhas, para garantir uma maior satisfação e interesse.

E, na aula 5, após as descrições prontas, partimos para confrontar o que eles descreveram com descrições científicas. Quando compararam a escrita, orientei para que não copiassem, e sim que circulassem as informações que acharam interessantes. Depois de destacadas, fui mesa a mesa perguntar por que destacaram a frase e questionar como poderiam dizer o que ali estava escrito de outro jeito. Essa atividade foi uma das mais difíceis, por exigir a elaboração de uma vivência pouco experimentada e, ainda, por ser oriunda de um texto científico, pois requer uma atenção maior do leitor. Precisei parar para fazer demonstrações, encorajei que os mais autônomos compartilhassem com seus colegas suas ideias, e só depois retomamos a atividade individualmente.

Aqueles que terminaram em um tempo menor que o disponibilizado para a conclusão dessa atividade fizeram descrições de algumas plantas medicinais que ainda não tinham sido realizadas e também me ajudaram um pouco a orientar os colegas. Eu tinha que ficar muito atenta, pois não queria que eles dessem respostas prontas aos que apresentaram mais dificuldade, mas também não quis impedir a ação, pois tinha sido iniciativa espontânea de três dos discentes. Dois entenderam a orientação que eu dei e usaram minhas estratégias de questionamento para ajudar os colegas, e uma considerou difícil fazer o colega pensar e preferiu elaborar descrições de outras plantas medicinais da nossa listagem.

Aproveitamos também esse momento para retomar as informações que são popularmente reconhecidas, mas sobre as quais não há comprovação científica. Tive muito cuidado com esse aspecto, pois precisava preservar a escrita advinda de um saber popular, mas também as contribuições da ciência. Por exemplo, um certo discente descreveu uma determinada planta que "curava" uma doença

para a qual a ciência ainda não encontrou tratamento específico que leva a cura. O exemplo do texto do discente Regivaldo demonstra esse aspecto ao indicar que o aranto serve para o tratamento contra o câncer. Mesmo após a leitura de textos científicos, ele preferiu manter a informação, argumentando que quando alguém da comunidade descobre que tem câncer se trata no hospital, mas também faz o tratamento usando o aranto como medicina natural, e como é uma prática confirmada pelos colegas decidimos preservar a informação na narrativa discente.

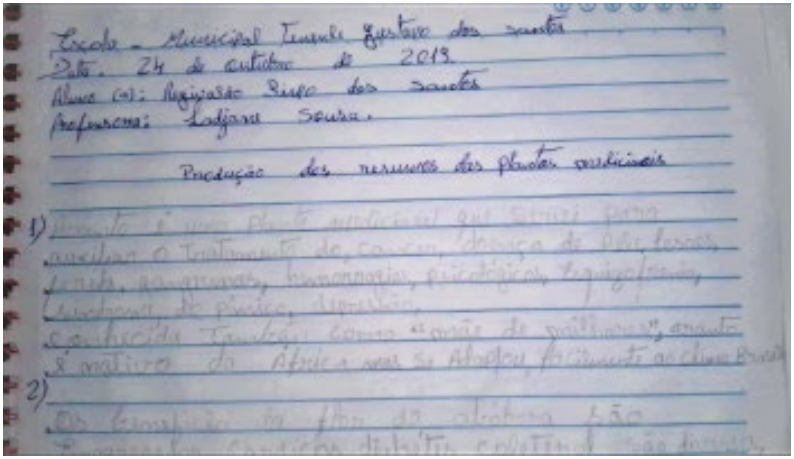
QUADRO 4. ESCRITA E REESCRITA DE UM DOS DISCENTES DA TURMA EM DIFERENTES ETAPAS DO PROJETO

Antes da reescrita	Após confronto com textos científicos e reescrita
Aranto Pranta medicinau que serve para ausilia no tratamento do cance doença de pele lezois ferida gangena emoragia cabeça conhecida como mãe de milhares Discente Regivaldo Bispo dos Santos, 55 anos	**Aranto** Aranto é uma planta medicinal que servi para auxilar o tratamento do cancer, doença de pele, lesoes, ferida, gangrenas, hemorragias, psicológicas, Esquizofrenia, sindrome do pânico, depressão, Conhecida também como "mãe de milhares", tanto é nativo da África mas se adaptou facilmente ao clima Brasileiro Discente Regivaldo Bispo dos Santos, 55 anos

FONTE: ATIVIDADES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA AFRODIASPÓRICA.

Inserimos uma das fotos do texto transcrito no Quadro 4 como exemplo logo a seguir, para verificação da veracidade da informação indicada. É possível perceber na fotografia ampliações de alguns conhecimentos, tais como: revisão da escrita de alguns conceitos, como a palavra "medicinal"; inserção de outros conceitos não usados anteriormente, como as introduções das palavras "hemorragias", "psicológicas", "esquizofrenia" e "síndrome do pânico"; reconhecimento da origem regional da planta, quando indica vir do continente africano; demonstração de uso de sinais de acentuação e pontuação; e indicação de reflexões pessoais ao destacar que se adaptou facilmente ao clima brasileiro, mesmo também ainda demonstrando no mesmo texto alguns limites sobre domínios dessas habilidades e desses conteúdos.

FIGURA 7. EXEMPLO DE ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE RESUMO SOBRE PLANTAS MEDICINAIS JÁ AMPLIADA


Escola - Municipal Tenente Gustavo dos santos
Data. 24 de outubro de 2013
Aluno (a): Rejiziano Lopo dos santos
Professora: Lodjane Sousa.

Produção dos resumos das plantas medicinais

1)

2)

FONTE: ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL TENENTE GUSTAVO.

Usamos o texto adaptado de Vanessa Sardinha dos Santos, bióloga e mestra em Biodiversidade Vegetal, intitulado “Riscos de uso de plantas medicinais”, para refletir sobre os riscos do uso desses vegetais e da responsabilidade com o compartilhamento de informações.

Dessas aulas foi possível organizar um fotolivro, pois a partir da aula 6, coletivamente decidimos o que fazer com a produção das narrativas escritas e visuais para socializar com a comunidade o trabalho que fizemos e decidimos fazer um fotolivro e uma exposição escolar aberta a comunidade. Nesta aula ainda, foi feita coletivamente, a introdução e os elementos pré-textuais do fotolivro. Dessa maneira, elaboramos em conjunto os agradecimentos, a dedicatória e a introdução. Nessa produção, fui a penas a escriba dos discentes. Colocamos observações sobre tratamentos feitos com folhas devido a um saber compartilhado em comunidade como o uso do aranto para o tratamento contra o câncer no fotolivro trazendo confrontamento dos saberes científicos e saberes populares, pois a ideia é informar a partir das aprendizagens significativas. E decidimos também em conjunto usar parte do material elaborado para uma exposição escolar. A seguir, vê-se uma foto de uma das páginas da nossa proposta de fotolivro.

FIGURA 8. UMA DAS PÁGINAS DA NOSSA PROPOSTA DE FOTOLIVRO SOBRE PLANTAS MEDICINAIS

FONTE: ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL TENENTE GUSTAVO.

E, na aula 7 organizamos uma exposição a partir de um **afroambiente** constando os seguintes acervos: algumas das fotos das plantas medicinais produzidas pelos discentes presentes nos quintais de suas casas e dos seus vizinhos; as fotos que tirei deles quando fotografavam as plantas medicinais; as mudas das plantas medicinais produzidas por eles; e, em cartazes, os textos coletivos. Ainda, ocorreu degustação de chás de três plantas medicinais: erva-doce, cidreira e capim-santo.

FIGURA 9. FOTOGRAFIAS DO DIA DA EXPOSIÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES DA ESCOLA

FONTE: ACERVO DA ESCOLA MUNICIPAL TENENTE GUSTAVO.

Foi um momento descontraído, festivo e aberto à comunidade. Fizemos uma brincadeira de perguntas e respostas entre docente e discentes. Cada discente teve a oportunidade de socializar oralmente, também, junto à comunidade, aprendizagens geradas quando do desenvolvimento do projeto. A exposição se destacou na varanda da escola e traduziu a relevância e toda a dedicação empenhada em aula por cada discente.

Os estudantes trouxeram o quintal de suas casas para dentro da escola, e as narrativas emergiram nas aulas afrodiaspóricas que valorizam as experiências cotidianas e os saberes ancestrais de mulheres e homens, negras e negros no chão da escola atravessadas pelos valores civilizatório, como circularidade, ludicidade e axé como força vital. O processo de aprendizagem se deu a partir da mobilização das memórias e dos saberes discentes sobre as plantas medicinais, que, aula a aula, foram sendo convertidos em narrativas escritas, orais e visuais acadêmicas, o que gerou produção de conhecimento e ampliou ainda mais o letramento.

O aprofundamento das desigualdades intelectuais e acadêmicas discentes que se autodeclaram negras e negros tem relação com o processo civilizatório, em que até hoje convivemos com as marcas dolorosas deixadas da matriz colonial. Dessa maneira, entender a EJA como modalidade de ensino é reconhecer que uma grande parcela da população brasileira foi negligenciada do seu direito por uma educação pública. E, especificamente, pelo direito amplo de consolidar a alfabetização e as práticas de letramento, mudamos um pouco essa realidade quando deixamos, de forma sensível, política e afro diaspórica, o quintal das casas dos estudantes e as memórias dos seus saberes orais advindas dos povos ancestrais invadir o chão da escola.

In-conclusões

Quando decidimos compartilhar experiências vivenciadas nas aulas afrodiaspóricas de duas unidades de ensino, nas quais crianças, mulheres, homens de diferentes gerações, discentes, docentes e familiares estiveram envolvidas ratificam nossa compreensão da aula como o espaçotempo formativo, no qual, cada pessoa é ativa e crítica nas e das experiencias culturais. Sendo assim esperamos ter alcançado um diálogo sobre fazeres e que valorizam os etnosaberes populares, mas não como quem os introduz, mas como se protagonizam forjando as práticas pedagógicas curriculantes.

É sobre anunciarmos práticas afrocurriculares, que terão sentido a partir das reflexões críticas da leitora, do leitor, pois, à medida que narramos, sistematizando e refletindo sobre saberes pedagógicos outros que se colocam contra hegemônico, questionamos o currículo escolar construído a partir de um projeto patriarcal cishetero centrado no Norte Global, e essa agenda não se inicia e nem se concluí a partir destes escritos.

Referências bibliográficas

Bonn, Marcos. "Plantas medicinais são alternativa no tratamento de diversas doenças." *Secretaria da Saúde do Espírito Santo*, julho 23, 2014. https://saude.es.gov.br/plantas-medicinais-sao-alternativa-no-tratame.

Carneiro, Sueli. 2011. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.

Freire, Paulo. 1996. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 32 ed. Cortez.

Galeffi, Dante Augusto. "Prefácio." Em *A pesquisa e o aconte-cimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*, editado por Roberto Sidnei Macedo. Edufba, 2016.

Macedo, Roberto Sidnei, e Denise Guerra. "Instituintes culturais da experiência curricular-formativa: bases teóricas para um etnocurrículo." *Revista Tempos e Espaços em Educação* 9, n. 18 (2016): 35–44. https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4961.

Macedo, Roberto Sidnei, e Omar Barbosa Azevedo. 2013. *Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças* ***à*** *(aprendizagem) formação.* Editus.

Melo, Cristiane Santos de. 2020. "Escrevivendo-me negra: práticas pedagógicas afrofemininas." Dissertação de Mestrado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia. https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=234

Petit, Sandra Haydée. 2015. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03.* EdUECE.

Santos, Fatima Santana, e Ladjane Alves Sousa. "Crespogogia, práticas de re-existências: experiências curriculantes com crianças negras dentro dos espaços escolares." *Revista Interinstitucional Artes de Educar* 8, n. 2 (2022): 478–497. https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/66838

Sousa, Ladjane Alves. "Memórias do Capelão: narrativa inspirada nos contos e pontos de alguns dos seus moradores." Em *Ipitanga Lauro de Freitas: narrativas históricas do povo ipitanguense,* editado por Gildásio Freitas e Tassio Simões Cardoso. Libre, 2019.

Trindade, Azoilda Loretto da. “Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira.” Em *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*, editado por Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade. Fundação Roberto Marinho, 2010.

TEORIAS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO: NARRATIVAS E TEORIAS VIVIDAS NAS AULAS

Narrative theories in education: narratives and theories lived in the classroom

Liana Arrais Serodio[1]
Guilherme do Val Toledo Prado[2]

1 Doutora em Educação e Professora-colaboradora no Mestrado Profissional em Educação Escolar, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP ; https:/, orcid.org/0000-0003-0334-8865, http://lattes.cnpq.br/0298317968117514 ; laserodio@gmail.com

2 Diretor Associado e Professor Titular da Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP Campinas, SP ; https://orcid.org/0000-0002-2415-8369 ; http://lattes.cnpq.br/0440747965664499 ; gvptoledo@gmail.com

Resumo

No objetivo de compartilhar uma noção de aula, tomamos um exercício narrativo na pós-graduação em educação amparado na filosofia da linguagem bakhtiniana, em que a vida é vista na convivência. O ser humano, único animal capaz de criar diferentes linguagens nasce extremamente frágil. Nos formamos ao conviver aprendendo com o outro, de maneira singular. O outro que lhe oferece colo precisa trabalhar. Um/a professor/a assume esse papel. Aula é o *espaçotempo* institucional desse lugar do outro. Por aprendermos a conviver na convivência, quem não teve oportunidade de criar e compartilhar a criação não vê sentido na capacidade humana de criar. A formação criadora das crianças fica sem sentido e, sem alguém que escute/veja suas iniciativas criadoras, a aula não vai acontecer. Anos atrás, nosso grupo convidou professoras a narrar as aulas para resolver o problema de pesquisar as práticas pedagógicas, e fez sentido, o conhecimento aconteceu, a auto-estima cresceu: as narradoras se tornaram autoras-criadoras de suas narrativas, pesquisas e aulas. Ao convidarmos pós-graduandos/as ao exercício contar por escrito "Como me chamam?"a rememoração de pessoas amadas e o choque de alguns esquecimentos, a compreensão do papel ético, cognitivo, estético e político da escrita narrativa; o valor insubstituível e irredutível de uma pessoa a seu papel social, possibilitou conversas filosóficas, políticas, históricas, artísticas, por oferecermos e eles/as aceitarem apesar da expectativa de referências teóricas e metodológicas das narrativas, nas aulas semanais do primeiro semestre letivo, exercitar escrever narrativas para então pensarem nas teorias que dizem o que é narrar.

Palavras-chave: narrativa; estudos bakhtinianos; filosofia da linguagem; autor-criador; posicionamento estētico.

Abstract

In order to share a notion of class, we took a narrative exercise in postgraduate education. We took life in coexistence, supported by Bakhtinian philosophy of language The human being, the only animal capable of creating different languages, is born extremely fragile. We are formed by living together and learning from others, in a unique way. The other person who offers you a lap needs to work, a teacher takes on this role. The classroom is the institutional *space-time* of this place of the other. Because we learn to live together in coexistence, anyone who has not the opportunity to create and share creation doesn't see the point in the human capacity to create. The children's creative formation becomes meaning less and, without someone to listen to/see their creative initiatives, learning won't happen. Years ago, our group invited teachers to narrate their lessons to solve the problem of researching teaching practices, and

it made sense, knowledge happened, self-esteem grew: the narrators became author-creators of their narratives, research and lessons. When we invited postgraduates to write "How do they call me?" the remembrance of loved ones and the shock of some forgetfulness, the understanding of the ethical, cognitive, aesthetic and political role of narrative writing; their replaceable and irreducible value of a person to their social role, enabled philosophical, political, historical and artistic conversations, because we offered and they accepted despite the expectation of theoretical references.

Key-words: narrative; bakhtinian studies; philosophy of language; author-creator; aesthetic positioning

Introdução

O principal objetivo deste texto é compartilhar o exercício narrativo realizado em uma disciplina de pós-graduação no 1º semestre de 2024. A disciplina denominada "Teorias Narrativas em Educação" tinha como propósito apresentar nossa visão sobre o trabalho com narrativas na formação e na pesquisa em educação; nela procuramos provocar os participantes da disciplina a partir de vivências narrativas presentes, mobilizando memórias de futuro e rememorações do passado.

Para falarmos sobre as aulas na disciplina, foi preciso dizer, não logo na primeira aula, o que queríamos com elas, para os participantes da disciplina. De pronto, fomos afirmando que sabemos o que gostaríamos de ensinar – as narrativas e algumas teorias –e como realizaríamos o que conseguiríamos ensinar – via narrativas, sabendo que, além de ser inteiramente impossível realizar o ensino, em verdade, seria indesejável. Isto porque, resguardando as linhas gerais que havíamos traçado, somos frequentemente surpreendidos/as nas circunstâncias únicas em que ocorrem na aula, já que geralmente quem aprende vai além ou aquém do que poderíamos imaginar, desvia para cá ou acolá, respondendo aos próprios interesses com os seus conhecimentos prévios. E assim, fomos aprendemos juntos, como Paulo Freire (1987) afirma. E os participantes pareciam comungar conosco desse aprendizado, acessando sensações e pensamentos dos acontecimentos de conhecer os aprendidos na relação com educandos/as.

Podemos dizer que sempre queremos, de quem participa das aulas, a própria conscientização, de cada um e de cada uma, do acontecimento do próprio conhecimento. Mas queremos também que aconteça o reconhecimento da *não-indiferença* – do outro para o eu e do eu para o outro nesse *espaçotempo* da aula – ao ser arquitetonicamente realizado em alguma linguagem (Bakhtin 2014). Também já sabemos que a maneira, sempre ideológica de comunicar inter-individualmente as coisas que nos ocorrem, é nos colocando como personagens de nossa autoria. Talvez seja essa a mais provável origem desse momento cognitivo da ocorrência em nós, do conhecimento, da revelação, do desvendamento de um mistério ou mesmo curiosidade, como momento do ato responsável de um pesquisador e de uma pesquisadora, que Bakhtin (1895-1975) elaborou filosoficamente (Bakhtin 2010a) em categorias éticas, estéticas e cognitivas ou quando na exploração de um encantamento até então inusitado.

A condição de participação ativa, que oferecemos sempre como convite, nas aulas e outros momentos de formação é a narração por escrito, em um gênero narrativo, dos diversos acontecimentos significantes durante o período das aulas – e com isso, temos convivido com muitos testemunhos narrativos, de alcance extremamente diversos.

1. Alguns "já sabidos"

Sabemos que nossa posição ao dizer com a filosofia da linguagem bakhtiniana em *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin 2010a), pode provocar alguma ressonância na valorização amorosa do outro. Sabemos que seus conceitos estéticos como *excedente de visão* e *exotopia* (Bakhtin 2003) estão muito disseminados, às vezes equivocadamente, inclusive para denominar a distância mecanicista a favor da neutralidade ideológica de pesquisadores em relação a seus sujeitos de pesquisa e suas materialidades, fontes de pesquisa, o que é contraditório com o pensamento bakhtiniano.

Para nós, professor e professora, aqui no texto personagens, na aula professor e professora – chamados pelos nomes próprios – isso é vital: saber se relacionar com o outro na plenitude das relações humanas seria um levante que em sonhos até chegaria ao cuidado com a natureza viva que é a Terra. Mas teremos que enfrentar os "vírus informacionais" no caminho da educação, pois o humano "interage para aprender, e o peso da palavra que é transmitida depende muito do seu vínculo humano, social, emocional, com seus professores, com os alunos em volta." (Nicolelis 2020).

> Pois não tem nada de inteligente na inteligência artificial, isso que eu gosto de dizer sempre. Boa parte do que se fala sobre inteligência artificial é um grande golpe de marketing para o mundo. E os neurocientistas sabem disso. No meio científico, todo mundo sabe que isso é balela. A inteligência é uma propriedade emergente de um sistema orgânico, que não foi construído, ele evoluiu em relação ao ambiente e em contato com outros membros da espécie. Mas, na questão educacional, o que realmente pega - e nós estamos vendo isso com a pandemia - é a falta do contato humano, a falta da presença de pares numa classe, a falta de um professor presente, a falta do contato social, literalmente. Porque a escola não é só a classe, não é só aula. É o recreio, é a conversa das crianças, é a troca de experiências individuais que passam a ser parte do coletivo. É muito mais do que só o conteúdo. A gente confunde educação com transmissão de conteúdo. Se educação fosse isso, a gente podia sentar na sala e só ouvir o dia inteiro e ir decorando. (Nicolelis 2020)

O marketing continua, mas para garantir, exploram o próprio marketing, que já tem se mostrado muito mais efetivo em forma de monetização, que é o investimento na confiança humana que outro humano em sã consciência não diz mentiras. O que ocorre hoje, moldará nossos cérebros em direção da desconfiança. Segundo o próprio Nicolelis, o mais grave é que o sistema binário vai moldar o funcionamento cerebral, que tem uma "fragilidade neurobiológica fatal":

> Nós somos geradores de abstrações mentais contínuas: religiões, sistemas econômicos, sistemas políticos, ideologias, deuses, ciência, matemática, enfim. Só que nós temos uma fragilidade neurobiológica que permite que, ao comunicar essas abstrações, que eu chamo de vírus informacionais, os cérebros de milhões de pessoas se sincronizam quase que automaticamente. É o que a gente chama de crença, que nada mais é do que uma fragilidade biológica que faz com que um vírus informacional sincronize milhões de pessoas a fazerem parte de um universo abstrato. (Nicolelis 2020).

Ele vai além e diz que as ondas eletromagnéticas nos nossos cérebros analógicos moldados na interação interindividual poderiam inclusive nos integrar em uma tendência comum radical, uma sincronização de ideias, desejos... Realmente há conexões culturais inexplicáveis nas tecnologias de antes e atuais... Este modo de olhar científico eliminou grande parte da dureza das pesquisas da área das ciências biológicas, infelizmente não a do uso laboratorial das vidas animais. E o trazemos aqui como um conjunto outro de signos ideológicos unidos pela compreensão da interação cultural que cria o humano como organizador, elaborador de conhecimentos novos.

Seja lá em que você acredite, vamos fazer outro exercício, o de contar nossa história nessa disciplina, totalmente presencial.

Só para contar da nossa concepção de aula, profundamente convencidos que somos, não pelos exames laboratoriais do neocortex de símios nossos *irmãos*, mas pela filosofia da linguagem bakhtiniana que nos dá suporte e sempre mais um dedo de prosa, para considerar que as relações humanas são a mais forte experiência – tomada aqui como conhecimentos de vida, de pensamento e de criação, nem sempre conscientes – que quem é educador e educadora pode oferecer durante nossa estadia na vida.

Começamos assim e uma maneira um tanto provocativa, quiçá instigante, para a educação

> Pode-se também estabelecer uma relação inversamente proporcional entre a unidade teórica e a singularidade real (do existir ou da consciência do existir). Quanto mais próximo se está da unidade teórica (constância de conteúdo ou identidade repetitiva), tanto mais a singularidade individual é pobre e genérica, reduzindo-se a inteira questão <?> à unidade do conteúdo, e a unidade última resulta ser um possível conteúdo vazio, idêntico a si mesmo; ao contrário, quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato de sua responsabilidade. (Bakhtin 2010a, 95).

Talvez a discussão mais importante se baseie na crítica da teoria em relação ao conteúdo de ensino, que também está presente na orientação de uma pesquisa em educação.

2. Radicalidade narrativa

Para nós, aconteceu já faz um tempo, de acreditarmos que escrever narrativas favorece nossa conscientização daquilo que acontecia nas nossas próprias aulas e que não víamos ao viver as aulas (Prado 2013). Já faz tempo, mas não ocorreu em uma sincronicidade virtual. Houve muita resistência. Será assim tão simples, se perguntam as pessoas, e vão para os mais diversos campos para continuar a perguntar...

Mas foi nessa certeza da experiência vivida e convivida, que a própria leitura da obra de Bakhtin foi ganhando mais e mais sentido para nós, pois tínhamos e temos que encontrar maneiras de traduzir o sem tamanho da diversidade de modos de perguntar sobre o mesmo, com aquela mordacidade de quem tem medo: como amar todos e todas a todo o tempo?

A partir de nossas próprias escrituras narrativas, realizadas em sua radicalidade de acontecimento na "escrita-evento" (Serodio e Prado 2017), desde a convivência com as práticas de formação docente, discente, inicial, continuada como encontros de formação, narrativas foram se tornando as materialidades, as concretudes, os planos estéticos do convivido, com os quais pesquisar; cada vez mais nos conscientizávamos que as formações e as pesquisas são localizadas, circunstanciadas e assim são singulares, suas lições ficam contidas nesse *cronotopo* (Bakhtin 2018), disponíveis a leituras. Daí a se expandirem, a conversa é conversa sobre estética. Depois falaremos um pouco mais.

Por enquanto, é ética, e é assumida por nossa responsabilidade sem álibi do que temos consciência que sabemos e não podemos dizer que "preferíamos não" porque diferente de Bartleby (Mellvile 2017), estávamos na vida – e estamos – construindo nossos mundos com os outros em todo momento que podemos – e se estamos juntos não podemos parar, não conseguimos a não ser desabafar "Pare o mundo que eu quero descer" (Silvio Brito 1976). Mas acordamos no dia seguinte e continuamos...

Não que importe tanto nesse momento porque cargas d'água[3] (a questão causa-efeito) foram nossas singulares experiências que construíram umas e não outras histórias, pois não temos poder para alterar ou usar esses conhecimentos.

Só podemos contar... então em nossas próprias formações e nossas próprias

3 Não que não nos importem as sínteses sócio-culturais, mas nos importam mais porque sempre são indivíduos singulares que as produzem. E indivíduos nos importam. Quando nos mostram suas visões do mundo que compartilhamos, nos possibilitam ver outros mundos possíveis.

pesquisas acabamos preferindo o percurso narrativo de pensamento na escrita, para fazer emergir o pensamento que queremos comunicar às pessoas para quem queremos comunicar, sabendo por experiência que outros conhecimentos emergirão nessa narrativa de invenção arquitetônica (Bakhtin 2014) e passarão a constituir o conhecimento que buscávamos contar. Não que ele existisse antes, pelo menos não no percurso durante o qual ele passaria a existir ou o sentido que fará após o percurso, quando acrescentamos ao *espaçotempo* os sentidos, portanto sua cronotopia (Bakhtin 2018).

O vislumbre dessa arquitetônica, ofertada por Bakhtin (2003; 2010a; 2014), no entanto, não funciona muito bem por abstração. É por essa e por outras que muitos gostam das narrativas como aplicação didática, como aproximação objetiva das ideias abstratas ao mundo concreto-narrado, como amiúde se faz uso da arte, *pedagogicamente*, nas escolas. E é o que mais temos, mas é preciso que as crianças, jovens e adultos/as saibam que fazer arte tem outras exigências.

No âmbito da produção de conhecimento, vocação da ciência e da educação, a inversão de valor entre o teórico-abstrato e a real existência é bastante tensa, pois nossa realidade é permeada por signos, portanto é ideológica. Separar a vivência ideológica da vivência real é impossível. O que temos que aprender – ou queremos – é não valorizar mais o produto da convivência do que a convivência mesmo. Já sabemos que imagens criadas no pensamento são reais. E instáveis. Queremos estabilidade e procuramos na identidade, apesar de não querermos obedecer ordens. Teóricas ou não. Estamos numa encruzilhada e tanto!

A consciência do existir ao se tornar consciência de coexistir na narrativa, naquele pequeno plano estético. E é disso que andamos nos ocupando nas aulas também: "quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato de sua responsabilidade." (Bakhtin 2010a, 95). É quase um mantra...

Ou seja, tanto não queremos ensinar uma teoria para ser aplicada em situações ditas como adequadas, quanto não basta ter conhecimento de que a "aula como acontecimento" (Geraldi 2010) é o objetivo devidamente descrito em um plano didático, para que as aulas aconteçam. É preciso antes ter consciência do valor da vida e da consciência do outro em nossa vida, nas aulas.

Apesar de sermos únicos e singulares, nossas consciências são plurais, pois somos com o outro – e esse outro, assim como nós, será projetado em um Outro outro, na memória de futuro. Pensamos que é preciso ter consciência que somos outros até mesmo de nós mesmos. "Uma só consciência é um *contradictio in*

adjecto. A consciência é essencialmente plural, *pluralia tantum*[4]" (Bakhtin 2003, 342).

Se lembrarem do tema que estamos falando – as narrativas nas aulas de "Teorias Narrativas em Educação" – talvez continue insuficiente, mas seja um começo, para dizermos de nossa proposta para a turma da disciplina, tendo o lema ressoante: "distanciar-me do ensino fundamentado numa "unidade teórica" (Bakhtin 2010a) em favor de um ensino baseado no acontecimento singular, que são as aulas, na relação das crianças entre elas, com o conteúdo e com a professora." (Serodio 2014, 48).

É preciso ter consciência que não estamos sós com a teoria quando nos colocamos a ensinar.

Para ter consciência é preciso ser humano, mas não teoricamente humano. Ser humano contém a espécie animal, que é biologicamente social, respira, transpira, xinga, acaricia, copula, evacua e precisa do outro para recebê-lo na vida e despedir-se dele na hora de sua morte. É essa a concretude, carnal e social, que não permite que tomemos consciência do mundo, sem que o outro também tome.

De qualquer maneira, teóricos publicam seus pensamentos. Professoras e professores quando acham que faz sentido e as realizam em suas aulas, podem já viver na realidade dentro do mesmo campo de valores dos textos, então acham os teóricos geniais: eles sabem tanto que sabem o que mais é útil para os bebês, crianças, jovens e adultos/as... Só que não é assim. É o contrário: o que experienciamos na vida é que depois de organizado e sistematizado, vira teoria, sendo publicado e divulgado. O teórico, o cientista, geralmente não inventa, não cria além do grau de sua participação no processo de ensino. A não ser que além de inferir e deduzir vá também abduzir.

É aí que a *metodologia narrativa de pesquisa* acrescenta todo um campo epistemológico "novo" às ciências humanas. E é por isso que as pesquisas narrativas nasceram e vigoram, estão fundamentadas nas pesquisas da própria prática pedagógica.

Então, muitos de nós vamos, aos poucos percebendo que aquilo que nós iremos publicar, como este texto que está sob seus olhos, já reconhecem o valor das teorias como teorias que são. E já reconhecem que elas sintetizam algum vivido por alguém, muitas vezes como se fossem nossas, ressoando como na voz de Milton Nascimento "Certas canções que ouço, falam tão dentro de mim que perguntar carece: como não fui eu que fiz?" (Milton Nascimento e Tunai

---

4 *Contradictio in adjecto* de "uma consciência só" quer dizer que o "só" contradiz a natureza da consciência pois na concepção de Bakhtin, uma consciência só não pode existir, é uma contradição. E *pluralia tantum* que quer dizer só no plural, enfatiza o já dito.

1982). Vemos nossas práticas reduzidas, sintetizadas em parte, dentro de uma teoria. Só que quando vamos contar das mesmas práticas, vemos também que a teoria não dizia tudo. Muito estava nas entrelinhas, no subentendido ideológico e nas entonações (Volóchinov 2019) do nosso pensamento.

E queremos, ao ensinar, dizer isso tudo, sabendo que dizer nos confere o papel da teoria em relação às práticas e não queremos mais que seja assim. Não queremos e sabemos que ainda será, muitas vezes. Mas não nos tira as forças.

Neste texto vamos procurar suporte para a memória, nas materialidades que produzimos na disciplina "Teorias narrativas na educação", em nosso acervo, guardados, notas e a coletânea organizada em um e-book, por enquanto no prelo, que contem duas narrativas de cada participante que assim o desejou.

O conhecimento/conteúdo, a criação/estética, a política/posição projetada nas aulas, serão abordados como início de conversa, num passeio por textos de Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, Kanaev (Ponzio 2014), conscientes de que sempre será menor do que seria possível se tivesse outro começo ou se desenvolvesse por outro caminho.

3. Primeira aula

Na primeira aula, depois de nossa apresentação intencional, *quase protocolar,* todos/as os/as presentes foram convidados a dizer seus nomes e como chegaram à escolha desta disciplina. Ficou marcado o óbvio, dado o título: "Teorias em narrativas na educação". Como queriam conhecer a interface narrativa-educação e também o que denominávamos narrativa, foram contando dos lugares acadêmicos e profissionais de onde vieram para que subentendêssemos sua intenção. A diversidade de campos foi o primeiro acontecimento.

Como resposta, pedimos para dizerem qual o imaginário que rondava a participação na disciplina. Aí muito mais aconteceu, pois além da diversidade de campos, a singularidade das posições axiológicas mesmo quando no mesmo campo com os reconhecimentos de posições semelhantes em campos diferentes etc., foi proporcionando interação e as pessoas que não se conheciam antes, já começam a realizar aproximações, a encontrar inesperados...

Entre os imaginários, tivemos Krenak (2020), e as narrativas "para adiar o fim do mundo", como estratégia de formação; para ampliar as referências; para enfrentamento político; sustentação teórica do uso de narrativas; como escuta outra das histórias de idosos/as; para descolonização do conhecimento... para reconstruir-se enquanto se narra por escrito...

Naquele momento, pudemos perceber uma diversidade de palavras que questionam as narrativas hegemônicas na relação com as escolas, elas mesmas habitadas por procedimentos hegemônicos na ciência: como estratégias, referências, sustentação teórica; no confronto com outras, como enfrentamento político,

como descolonização por vezes de acordo com a hegemonia da epistemologia científica; enquanto outros reconhecem o papel da narrativa na reconstrução de si ao escrever, tanto autobiográfico, como histórico, psicológico, pedagógico, ocupados com o conteúdo da vida; enquanto outros se percebem nas relações que transparecem nas narrativas autorais.

Assim colocamos a importância de narrar problematizando o lugar e tempo de onde e quando falamos, para irmos vendo a cena que contamos ou a sensação dela, e nós nela com os outros, para que o narrar nos tire do lugar de únicos narradores, para não nos levantarmos do atoleiro puxando-nos pelos próprios cabelos (Bakhtin 2003, 51). Assim a estética vai sendo delineada como constante em nosso ato de narrar não por procurar a forma mais bela, mais emocionante, mais forte ou impactante, mas a mais produtiva para a relação com o outro. Portanto, esteticamente. De modo a trazer as pessoas da vida para este outro plano. Segundo um dos participantes é assim que um artista *busca problemas para criar narrativas.*

Foi só aí, com tantos acontecimentos ainda não esgotados, que oferecemos o que já tínhamos planejado, uma apresentação que fosse ao mesmo tempo exercício narrativo. Contar por escrito, para ser lida, uma narrativa respondendo à pergunta: "Como me chamam?".

Demos pouco tempo para a realização, pois seria uma narrativa a ser compartilhada ainda dentro da primeira aula. O resultado foi muito surpreendente. Já fizemos essa proposta em outros momentos, mas o inesperado para um curso de pós-graduação e a concretude da escrita para ser lida na sala de aula – claro que alguns ou algumas escaparam, foram se deixando por último e o tempo da aula foi escoando. Mas foi tão contundente e intensa a leitura, a qual propomos ser feita por outro que não o/a autor/a, e as conversas em seguida de cada narrativa, que quem não leu no primeiro dia, acabou pedindo para ler depois.

Escrever uma narrativa em que contavam seus nomes na voz de outros, no decorrer de sua vida mostrou o valor desses outros na vida de cada um/a e na qualidade estética da narrativa.

4. Nas outras aulas

A partir da segunda aula, agora com textos para leitura e com uma proposta de trabalho mais elaborado, com prazo de três encontros para escrever e compartilhar uma narrativa dizendo, com as leituras oferecidas – "O que é narrativa?" – as conversas iam alargando o campo semântico esperado. E das fronteiras em que se posicionavam com seus imaginários, mais ou menos tangentes à vida, íamos vendo figuras e fissuras multidimensionais de todos os sonhos do que sentiam falta em seus próprios campos, das questões problemáticas que esperavam povoar com cada palavra nova

interrompida e continuada e com os acréscimos de olhares interessantes e interessados – não interesseiros.

Foi aí que o ensaio "*Palavra na vida e na poesia"*, de Volóchinov (2019) faiscou como boa ideia de leitura inicial dentre todas as que compunham em leque uma *ementa* mental para além da descrita no caderno de matrícula da disciplina.

5. Aspectos cognitivos, éticos, estéticos e políticos da aula que segue o curso da vida

A diversidade das áreas de origem do grupo de estudantes fez emergir uma coisa que os/as e nos ligavam, que era o desejo de fazer uma pesquisa que tivesse valor para a vida das pessoas com quem se relacionavam/nos relacionávamos, e que a narrativa parecia ser uma resposta, desejada para uma metodologia de pesquisa em ciências humanas, mais humanas.

O interesse no discurso alheio (direto, indireto e indireto livre) se torna relevante meio tardiamente a quem nunca se interessou pela área da linguística, mesmo quando a pesquisa narrativa aparece como metodologia de suporte às pesquisas em educação. Querendo ou não, a valorização do outro na educação é desproporcional em relação a outras perspectivas científicas e seus métodos, que passam a parecer arcaicos, redutores, *coisificantes*. É na hora de narrar um acontecimento, de dizer o que o outro disse, que tomamos consciência que narrar contribui com o raciocínio – abdutivo/intuitivo – que orienta a perspectiva heterocientífica (Bakhtin 2017) nas ciências humanas. E daí o interesse no outro, interessado, por não o reduzir, não fazer uso dele, interesse não interesseiro/egoístico.

Volóchinov (2017) desenvolve uma enorme contribuição para a compreensão da posição do autor em relação ao discurso alheio no seu texto, quando ele é introduzido não mais como autor, mas como uma personagem entre as outras personagens no texto. Ele diz, ao falar sobre o fenômeno de transmissão do discurso alheio: "Justamente quando há uma orientação sociológica do interesse científico pela língua, revela-se toda a importância metodológica e toda a exemplaridade desse fenômeno*"* (Volóchinov 2017, 247). Esse enunciado que permeia toda a obra de Bakhtin, concretizando-se objetivamente diante da literatura, porém nunca perdendo de vista, nem permitindo que percamos o equivalente ao personagem e ao criador nas demais linguagens artísticas ou em outras épocas, o que nos ajuda a compreender o que nos interessa na educação, que é a nossa posição na vida, na prosa do dia a dia e nas relações entre as pessoas nas aulas, na preparação e aproveitamento pedagógico/didático dos acontecimentos na produção de saberes e conhecimentos. E enquanto pesquisadores/as, percorrendo o difícil caminho do raciocínio abdutivo, dos palpites e intuições...

> Por sua própria definição, abdução lida com uma hipótese que é inteiramente estranha aos dados. Afirmar verdadeira sua conclusão sempre tão duvidosa seria demais. Não há justificativa para fazer mais do que colocá-la sob suspeita, como em um interrogatório. Parece ser ingenuidade fazer isso; no entanto, mesmo se o questionamento não significar coisa alguma, significa que a hipótese deva ser testada. (Peirce 1901)[5].

Bem, não é possível ser professor ou professora e não enfrentar continuamente esse fenômeno, não mais em uma orientação sociológica – que pode estar no fundo do palco e no auditório às costas do maestro, como cenário e moldura viva – mas em uma orientação interindividual, face a face, contigo que nos lê neste momento e cada estudante do passado ao futuro que a ele/a desejamos. Neste exato momento em que escrevemos que é o mesmo em que tu nos lês. Tanto quanto um cachimbo pintado pode não pode ser um cachimbo, conforme Magritte (1979) [6] o eu escritor pensa, a todo o momento, em como dizer o que o outro, como o seu tu lhe houvesse dito. E o que faz é buscar um modo de constituir o texto em forma, conteúdo e material, que nunca será o que realmente foi dito.

Com isso tudo, contamos com os saberes próprios-alheios das e dos participantes no acontecimento das aulas e tomamos como princípio a horizontalidade das nossas relações, nossos atos responsáveis (Bakhtin 2010a) entre consciências imiscíveis e equipolentes (Bakhtin 2013), com intenção de proporcionar vivências (Volóchinov 2017) a partir de produção de narrativas e – como o interesse pela narrativa como percurso de pesquisa – realizar exercícios de interpretação por meio de estudos, leituras e conversas sobre as narrativas produzidas e compartilhadas, principalmente aquelas que tiveram como título "Como me chamam?" e "O que é narrativa?".

Para isso, a escuta do ritmo que surge ao afinar o ouvido entre a empatia e o interesse, a cognição e a vivência, as teorias e a convivência na interpretação das narrativas, após sofrer os próprios percursos de escrita narrativa, alteraram a visão dos graus de conhecimentos, das marcas estéticas novas e posicionadas diante das já impregnadas teorias aplicadas, da política diante da ética; dos momentos constituintes de uma arquitetônica tríplice tanto do

---

5 Tradução do original: "By its very definition abduction leads to a hypothesis which is entirely foreign to the data. To assert the truth of its conclusion ever so dubiously would be too much. There is no warrant for doing more than putting it as na interrogation. Peirce, Charles Sanders. 1901 | HP 2:898-899.

6 "Ceci n'est pas une pipe" ("Isto não é um cachimbo"), é uma das pinturas da série "A Traição das Imagens" (La Trahison des Images) produzidas por René Magritte entre os anos de 1928 e 1929, e que provocam a reflexão sobre a natureza da arte e da linguagem.

sujeito quanto do mundo em que ele se encontra com outros, inescapavelmente, no ato responsável de cada um, de cada uma (Bakhtin, 2010a).

Brevíssima finalização

As reflexões e refrações – interpretações – destes e destas participantes, presentes nas conversas e nas narrativas, ofereceram a cada um, participantes ativos, compreensões dialógicas, no sentido de Bakhtin (2017): inteiração, reconhecimento como conhecido ou não, significantes na construção de conhecimentos próprios, na encarnação de novos conhecimentos, em que os momentos inseparáveis, na vida, adquiriram materialidade nas narrativas.

As narrativas na ambiência das aulas proporcionaram uma posição de autor cujo auditório social teve vez e voz. Um auditório que extrapolava os e as colegas, adentrava o côro de apoio, por muitas vezes extremamente enfático, de diversas ênfases, principalmente depois, quando apoiadas na entonação, nos subentendidos ideológicos, nas discussões sobre linguagem em prosa e verso, possibilitando a compreensão do papel do autor na construção da narradora e do narrador, na narração, e a sua interpretação dentro da narrativa, como personagem – protagonistas às vezes, às vezes não.

Referências bibliográficas

Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Bakhtin, Mikhail. 2003. "Arte e responsabilidade." In *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, XXXIII-XXXIV.

Bakhtin, Mikhail. 2010a. *Para uma filosofia do ato responsável.* Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores.

Bakhtin, Mikhail. 2010b. *Mikhail Bakhtin em diálogo. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro & João editores.

Bakhtin, Mikhail. 2013. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais.* Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 2014. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.* Tradução Autora Fornoni et al. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 2014. "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária." In *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Autora Fornoni et al. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 2017. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas***.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Bakhtin, Mikhail. 2018. *Teoria do romance II***:** *as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Brito, Silvio. 1976. *Pare o mundo que eu quero descer.* Continental-Chantecler.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 1987. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Geraldi, João Wanderley. 2010. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores.

Krenak, Ailton. 2020. *Ideias para adiar o fim do mundo.* São Paulo: Companhia das Letras.

Magritte, Renè. 1979. *Tutti gli scritti.* Organizado por A. Blavier, Feltrinelli, Milano.

Mellvile, Herman. 2016. *Bartleby, o escrivão: Uma história de Wall Street*. Tradução de Irene Hirsch. São Paulo: Cosac Naif.

Nascimento, Milton, Tunai. 1982-LP. 1997-CD. "Certas canções" In Ânima. Ariola/Poligram.

Nicolélis, Miguel, Bergamo, Giuliana. 2020. "Máquina de criar universos." Entrevista de Giuliana Bergamo. *Ecoa*. Uol. Publicado em 29 de novembro de 2020. Disponível em https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/miguel-nicolelis-nossa-forma-de-aprender-e-por-meio-do-contato-social/#cover.

Peirce, Charles Sanders. 1901. "The Proper Treatment of Hypotheses: a Preliminary Chapter, toward an Examination of Hume's Argument against Miracles, in its Logic and in its History." In *Colected Papers*. HP 2:898-899. Disponível em https://archive.org/details/collected-papers-of-charles-peirce. Acesso em 13/10/2024.

Ponzio, Augusto. 2014. "Introduzione." In Bachtin, Michail. *Bachtin e il circolo. Opere 1919-1930*. Organizado por Augusto Ponzio. Tradução de Luciano Ponzio. ISBN 978-88-587-6693-4. Milano: Bompiani,VII-XXXII.

Prado, Guilherme V. T.. 2013. "Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como ″outros sentidos″ do trabalho docente." *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. Organizado por Campos, Cristina e Prado, Guilherme V. T.. São Carlos: Pedro & João Editores, 07-18.

Serodio, Liana A., Prado, Guilherme do V. T.. 2017. "Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa." *Educação Em Revista, 33*, 150044. https://doi.org/10.1590/0102-4698150044.

Volóchinov, Valentin. 2019. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Ivanova Américo. São Paulo: Editora 34.

Volóchinov, Valentin. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.

ENTRE VERMELHOS E BARRICADAS: DOCÊNCIA E MOVIMENTO ESTUDANTIL NA ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFRJ EM 2024

Amid reds and barricades: teaching and student activism in 2024 at the Federal University of Rio de Janeiro´s Fine Art School

Martha Werneck de Vasconcellos[1]

1 Doutora em Artes Visuais e Professora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0007-489X, Lattes: http://lattes.cnpq.br/6702826238721394, Email: martha.werneck@eba.ufrj.br

Resumo

O artigo aborda a greve estudantil ocorrida no primeiro semestre de 2024 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, destacando especialmente o movimento que teve início na EBA - Escola de Belas Artes, situada no campus universitário da Ilha do Fundão. Naquele momento, a classe docente da instituição decidiu não aderir à greve da categoria, que obteve ampla participação em universidades federais de todo o país. Em resposta ao cenário político e às condições atuais do ensino, os estudantes decidiram unir-se ao movimento nacional. A greve estudantil começou na EBA e, posteriormente, expandiu-se para outras unidades e cursos. Com um olhar testemunhal e crítico, a autora, atuando como observadora participante, reflete sobre sua posição como professora, pintora, artista e pesquisadora no contexto do ensino de arte. Para isso, ela recorre à história recente da instituição bicentenária e a seus laços com o corpo acadêmico ao longo de seu percurso formativo. A narrativa explora sua relação com a docência e com o processo artístico no campo da pintura, conectando-os aos acontecimentos da greve. A questão central do texto é o entendimento dos motivadores da greve estudantil e o deslocamento da vivência coletiva dos ateliês para as atividades de mobilização. Por meio de uma greve de ocupação, o movimento estudantil criou um novo espaço de aprendizado, trocas e organização, envolvendo alguns professores e contrastando com estruturas frequentemente rígidas, utilitaristas e autoritárias da universidade. Através de estratégias conjuntas, os futuros artistas conseguiram se unir e expressar uma voz coletiva.

Palavras-chave: Greve estudantil. Movimento estudantil. Mobilização acadêmica. Docência. Ensino de arte. Prática artística. Escola de Belas Artes. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Abstract

This article discusses the student strike that took place in the first semester of 2024 at the Federal University of Rio de Janeiro, with a particular focus on the unrest that began at the School of Fine Arts, located on the university's Ilha do Fundão campus. During this period, the institution's faculty chose not to participate in the strike, which affected all country. In response to the political climate and prevailing teaching conditions, the students decided to align themselves with the national strike. The student strike initially began at the School of Fine Arts and later expanded to other departments and courses. Adopting a testimonial and critical perspective, the author, as a participant observer, reflects on her multifaceted role as a teacher, painter, artist, and researcher in the field of art education. She draws on the recent history of the bicentennial institution and its connections with the academic community

throughout its journey of development. The narrative delves into the interplay between teaching and the artistic process in painting, linking these elements to the events surrounding the strike. The central theme of the text revolves around understanding the motivations behind the student strike and how the collective experience within the studios was transposed into mobilization activities. Through an occupation strike, student activism forged a new space for learning, exchange, and organizing, involving some faculty members and challenging the often rigid, utilitarian, and authoritarian structures of the university. By employing collaborative strategies, aspiring artists seek to unify and articulate a collective voice.

Keywords: Student strike. Student activism. Academic mobilization. Teaching. Art education. Artistic practice. School of Fine Arts. Federal University of Rio de Janeiro.

Introdução

Fui instigada a lembrar de todas as surpresas do primeiro período letivo de 2024 na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocasião que já me parece um tanto distante pela aceleração dos acontecimentos. Nesse momento o movimento estudantil universitário acendeu uma luz vermelha de alerta. A partir da greve nacional dos TAE – técnicos administrativos em educação, seguida pela greve docente que progressivamente se alastrou pelo Brasil, em 6 de junho de 2024 um total de 65 instituições federais encontravam-se paralisadas, unindo forças do SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais, ANDES-SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional e FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (ANDES-SN 2024, 104). Considerando a resistência e manobras da própria direção sindical, Adufrj - Associação docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro - e seu esforço para conter a greve na instituição, a adesão às reivindicações da categoria não vingou na UFRJ. Pensei, então, qual seria meu posicionamento para além da participação nas mal conduzidas e esvaziadas assembleias docentes, espaço desvalorizado há muitas gestões. Na UFRJ observo que a partir de 2016 vencem as eleições sindicais grupos cuja promessa é de não adesão às greves e de assembleias não presenciais, optando por modelos remotos e votações virtuais. Faz anos que esses mesmos docentes, em grande parte pertencentes aos centros mais bem financiados da universidade por suas ligações com as parceiras público privadas, alegam que nossa categoria precisa encontrar "novas formas de luta" e devemos nos esforçar para mostrar à sociedade como somos valorosos, necessários. Durante esse período, como já era comum há tempos, a diretoria utilizou cédulas pré-redigidas, debates foram frequentemente conduzidos de maneira autoritária e antirregimental, o que impediu a construção coletiva a partir das discussões levantadas.

Sem possibilidade de participação no movimento grevista nacional eu deveria, então, indagar mais uma vez – e quantas fossem necessárias – o que circunscreve a formação de artistas no Brasil ao tratarmos da instituição bicentenária na qual trabalho: a EBA – Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Qual ambiente e que tipo de forças colocamos em movimento para fomentar formulações para essa difícil e variada equação que consiste em formar e orientar artistas pesquisadores, dupla máscara. Percebi arritmia no coração de um todo ao qual pertenço, de onde emergiu tanto da minha própria identidade. Nesse momento, em contrapartida à imobilidade dos professores, os estudantes da UFRJ – em especial aqueles dos centros de Letras e Artes e da área de ciências humanas – deflagraram greve somando forças ao movimento paredista e em consonância com o restante do país.

Como pintora proponho aqui reflexões a partir de um singular ponto de vista. Buscarei simultaneamente, como tradicionalmente a pintura faz por séculos, abrir uma janela para que o leitor visualize comigo a relação entre o pensar-se docente no contexto específico da EBA, a greve nacional da educação de 2024, meu próprio processo artístico aliado a esses acontecimentos como norteador de poética e, finalmente, o olhar para um corpo estudantil capaz de se unir e entoar uma voz coletiva, configurando um movimento que apropriou-se daquilo que é gestado nos ateliês. Foi nesse momento que finquei uma bandeira encarnada no alto de uma barricada, como o velho Mabeuf de Victor Hugo o fez em *Os Miseráveis*. Esse lugar de exposição e de risco, ao contrário de me aniquilar, reforçou a certeza de que precisaria permanecer viva, descer de lá e continuar emparelhada ao movimento estudantil, empunhando vermelhos.

A função desta escrita é também exercer uma forma de resistência, evidenciando as condições de ensino sob as quais a Escola de Belas Artes da UFRJ opera atualmente, com especial atenção ao Curso de Pintura. Reflito, assim, sobre minha própria trajetória nesse espaço institucional, tanto como estudante – entre 1996 e 2012, abrangendo graduação e pós-graduação – quanto como professora, a partir de 2007 como contratada e já em 2010 como concursada, sempre buscando uma abordagem crítica, sem dourar pílulas. Para isso será preciso desnudar um pouco daquilo que pensaria como algo próximo à psique da instituição, vista do meu ponto, da minha janela, mas ainda acompanhada por vozes de colegas, testemunhas oculares dessa história, anamnese sem a qual esse ensaio não teria viés tão autoral.

1. Esboço de um embrulho desajeitado

Talvez perguntarmos o que quer nossa instituição de ensino seja um dos principais pontos para iniciarmos uma panorâmica do que aconteceu no primeiro período letivo de 2024. Para não colocarmos na conta dos estudantes todo o peso daquilo que pretende a instituição e do que nós docentes desejamos como retorno, é necessário cuidado. Costumo dizer que de onde viemos e como nos transformamos é algo complexo e ainda soa para mim como um grande embrulho desajeitado.

Para abrir essa questão, vou aqui dar voz a Alan Barbosa Muniz, um dos nossos estudantes que atualmente cursa o terceiro período do Curso de Pintura e participou ativamente da greve estudantil. Refletindo sobre este ensaio, há alguns dias pedi a ele que escrevesse livremente algumas palavras sobre o movimento estudantil e a EBA, enviando-me o texto pelo aplicativo *WhatsApp Meta*. Suas palavras despertaram em mim o desejo de falar sobre a instituição, considerando minhas experiências como discente. Diz ele:

> Sou parte de um todo. Sinto a responsabilidade de defender um legado de conhecimento e esperança. Sou estudante de um dos cursos fundadores da maior universidade do país. Sou da antiga Escola de Belas Artes, sou da Pintura, sou da UFRJ. Creio ter o dever de pensar no retorno desse conhecimento para a sociedade, e minha primeira luta é por permanência e dignidade. Assim, nós estudantes, nos unimos aos servidores da nossa casa e resistimos ao descaso federal e institucional, erguendo força e arte para explicitar nossa degradante situação. A maior universidade do país agoniza com prédios caindo sobre nossas cabeças, precariedade, condições miseráveis, orçamento insuficiente, e desde minha iniciação nessa esfera me pergunto: grandiosa pra quem? Talvez, apenas para os discentes, docentes, servidores, e todos os outros que amam e lutam pela educação pública de qualidade nesse país.

Assim como Alan Muniz, durante meus anos de formação no Curso de Pintura, entre 1996 e 2002, senti o peso da tradição da EBA. Na última década do milênio passado, o termo "acadêmico", utilizado pela crítica para definir a Escola de Belas Artes, era considerado um tabu e uma expressão utilizada de forma pejorativa, apesar de se referir, de fato e de direito, a um ambiente universitário. Era como se ainda estivéssemos sob a batuta do Imperador, acompanhados pela fantasmagórica Missão Francesa, que alimentava a ideia distorcida de que os artistas formados nessa instituição, ao longo de tantas décadas, não poderiam conceber pensamentos plásticos e ideológicos que escapassem do neoclassicismo francês ou de um romantismo plagiado. Era como se a crítica aos salões da Escola Nacional de Belas Artes ou, mais longe, a formação da Academia Imperial de Belas Artes, talhada aos moldes estrangeiros, houvesse mumificado para sempre a instituição. Hoje percebo a miopia dos que teciam tais comentários, apoiada por colegas pesquisadores intrigados por essa visão canhestra e que trabalham em suas pesquisas para recontar a história dessa instituição fundada oficialmente em 1816. Devo citar, entre eles e com destaque, professoras como as doutoras Sonia Gomes Pereira, Ana Cavalcanti, Marize Malta, acompanhadas de gerações mais recentes de pesquisadores que, entre tantos outros, dedicam-se em especial à coleção do Museu Dom João VI, patrimônio da UFRJ e coabitante do prédio em que a EBA está sediada. A partir de novas perspectivas, hoje temos um desmonte gradual dessa visão acerca da instituição.

É importante lembrar que a vinculação da história da EBA a um passado distante, assombrado por uma ideia de que ali eram formados os artistas da corte, agentes de um aparelho ideológico que deveria ser superado, deve-se também a fatores ligados à ditadura militar no Brasil. Naquele contexto, o governo viu como conveniente neutralizar a EBA, enfraquecendo-a enquanto

núcleo significativo de organização do movimento estudantil. Em 1974, quando a instituição ainda funcionava no centro do Rio de Janeiro ocupando o prédio que hoje abriga o Museu Nacional de Belas Artes, foi transferida de maneira compulsória para a Ilha do Fundão, em uma mudança rápida e improvisada ao final do ano letivo. Lembramos aqui que o movimento estudantil dos anos de chumbo fazia parte importante da resistência à ditadura. O centro do Rio de Janeiro era um local privilegiado para articulação e ação. Como relatam os professores Dr. Almir Paredes Cunha e Dra. Angela Ancora da Luz nos artigos publicados em *Histórias da Escola de Belas Artes: revisão crítica de sua trajetória* (Cavalcanti, Malta e Pereira 2016), o prédio que hoje abriga o Museu Nacional de Belas Artes serviu, em várias ocasiões, como refúgio para perseguidos durante manifestações e confrontos na Cinelândia e arredores. Sentindo-se desrespeitados com essa mudança, muitos docentes, um tanto deslocados do papel como professores-artistas-pesquisadores e certamente impedidos de manifestações artísticas que colocassem em pauta a repressão que vivenciavam, esvaziaram salas de aula e ateliês. Alguns foram perseguidos e afastados de seus postos, havendo a cassação de grandes mestres da instituição como Quirino Campofiorito, Mário Barata e Abelardo Zaluar.

O Prof. Dr. Ricardo Barbosa Pereira, meu antigo mestre e atual colega de departamento, descreve com precisão o período que antecedeu a redemocratização do país e o impacto desse contexto em sua formação ao ingressar na EBA, em 1980. Segundo ele, o caos no ensino de cursos como o de Pintura nesse período se manifestava por vários motivos:

> 1 – a recém-transferência da EBA de sua tradicional sede no centro do Rio para a Cidade Universitária, de maneira que a Escola, no início dos anos 80, ainda se encontrava em adaptação ao seu novo espaço dentro do prédio da Arquitetura; 2 – professores em idade avançada e em processo de aposentadoria, grande parte deles mais preocupada em dar adeus à carreira docente do que ensinar fosse o que fosse; 3 – falta de identidade tanto metodológica quanto de conteúdo, pois o curso não era "Acadêmico, "Moderno" ou coisa alguma, já que no meio daquela desorganização os programas (fossem antigos ou novos) não eram dados como deveriam tanto por parte dos que estavam para se aposentar quanto pelos poucos novos que estavam entrando, mais interessados em ensinar seus métodos pessoais de trabalho. 4 – momento político indefinido em que a Ditadura estava chegando ao fim e, sendo responsável pela manutenção do ensino público, aparentemente pouco interesse demonstrava pelo ensino de arte. (Cavalcanti, Malta e Pereira 2016, 33)

Anos mais tarde, como estudante nos anos noventa, percebi em minha formação a crise e desvalorização da linguagem da pintura e da universidade como ambiente formador de artistas. Alguns professores pareciam mais interessados em serem aclamados nos novos salões formados pelo complexo e intrincado mercado de arte, condutor e conduzido em balé sincrônico pelas bienais internacionais. Não parecia motivo de orgulho identificarem-se como docentes, artistas e pesquisadores da EBA. Ainda encontrei pelos corredores e salas de aula críticos ferozes à própria Escola, um certo desprezo pelo ensino artístico dentro da própria instituição que deveriam ajudar a construir. Também encontrei muitos dos indicados pelo próprio governo durante o período ditatorial. A maioria deles raramente tocava em questões diretamente políticas e recentes.

Talvez movidos pelo desejo de apagar os anos de trauma e desvalorização vividos durante a ditadura, ainda hoje percebo um certo desprestígio da própria instituição pelos mestres-artistas da casa. Apesar de extensa produção e pesquisa, muitos deles são, paradoxalmente, deixados à margem quando se projeta a imagem idealizada do artista. Um episódio recente ilustra bem essa contradição: grande parte do meu departamento – que reúne professores-artistas-pesquisadores em pintura e gravura, com produção farta e documentada – foi excluída da exposição comemorativa dos 200 anos da instituição, realizada justamente na antiga sede da EBA. Sem qualquer justificativa para tal escolha curatorial, realizada unilateralmente pela direção da unidade, artistas externos à instituição foram curiosamente convidados, enquanto personalidades do corpo docente, com décadas de dedicação à produção artística e formação de novos artistas, incluídos aqueles chamados para expor, foram excluídos. Após reclamação formal do departamento, a questão foi apenas parcialmente corrigida. Mais um apagamento se perpetuou. Ainda me pergunto se essa decisão não teria sido influenciada pelas exigências do mercado de arte ou pelas tendências das décadas anteriores.

Considero importante apontar que na década de 1990 a pintura e, em especial a pintura figurativa, ainda era considerada por muitos críticos de artes no Brasil uma linguagem superada. Isso era percebido tanto na EBA quanto em outras universidades do país. A profa. Dra. Marilice Corona, também pintora contemporânea, discorre em sua tese sobre essa dificuldade:

> Sim, escolher a pintura como linguagem nos dias de hoje é deparar-se tanto com uma longa tradição de imagens e procedimentos diversos quanto com um ferrenho debate teórico sobre sua pertinência. Em se tratando de pintura figurativa, talvez mais caudaloso esse terreno se torne. (Corona 2009, 24)

Quando estudante, lembro que alguns professores das áreas teóricas me aconselharam a não investir tempo nessa empreitada. O melhor seria me dedicar a instalações e performances, muito mais consonantes com um ideal de futuro.

Com paleta e pinceis em riste, quem firmou meus pés diante do desafio da tela em branco – tão firmes quanto os do espanhol Antonio López Garcia ao pintar suas paisagens em *plein air* – foram aqueles que compartilharam comigo o exercício do que gosto hoje de pensar como "um olhar conjunto para o que se produz em ateliê coletivo", algo essencial para o percurso formativo da Graduação em Pintura. Nos dias de hoje, a pintura como linguagem, da figuração à abstração, da tradicional tela ao campo expandido, é tida novamente como centro das atenções em bienais internacionais. Sobrevivente, a linguagem mãe das imagens não se vê mais obrigada à novidade, a um suposto e ideal ponto zero, ao manifesto em palavras. As imagens em si são um manancial, referências que retroalimentam questionamentos e ressoam visões de mundo.

Ao introduzir artistas em formação ao conceito de poética e do fazer artístico, e ao compartilhar essa dinâmica em um espaço coletivo e integrado, abre-se a possibilidade de explorar um fazer rico e plural, moldado pelo percurso que cada estudante decide trilhar. Essa metodologia de trabalho é constantemente reavaliada e aprimorada, especialmente nos primeiros períodos do curso, em colaboração com colegas como o Prof. Me. Lícius da Silva (nome artístico Lícius Bossolan). Juntos, propomos aos graduandos práticas de criação artística que promovem descobertas estéticas e a formulação de temas e pesquisas no campo da pintura contemporânea (Bossolan e Werneck 2020, 6).

Portanto hoje, com a sobrevivência dessa linguagem que retorna com tanta força em contraste à imaterialidade das imagens numéricas, seria necessário reformular até mesmo a alegoria da pintura, representada por uma pintora furiosa, segurando pincel e paleta, cuja boca figura coberta por uma bandagem, usando um pingente em forma de máscara sob a qual figura inscrita a palavra "imitação". Essa alegoria já não cabe mais em um universo tão híbrido de imagens-conceito, em que a realidade é o tempo todo questionada. Pintores contemporâneos são enredados por toda visualidade que já habita o mundo informatizado, conectado, midiatizado. A imitação hoje é operação diluída e, como diria Didi Huberman (2013), os fantasmas que assombram as imagens se perpetuam, sobrevivem e atualizam-se através dos tempos.

É do desejo – e não da encomenda ou da obrigação de apresentar algo específico – que nascem os pintores. Nesse sentido, talvez eu tenha chegado a um ponto crucial: despertar esse desejo e preenchê-lo com metodologias que favoreçam a realização da pesquisa é o papel que almejo cumprir como docente em disciplinas teórico-práticas de ateliê. Minha atuação não se restringe a comentar pinturas já finalizadas. Se fosse uma galerista ou uma professora que

separa teoria e prática, poderia ser levada a fazer comparações, relegando a pintura do estudante a um segundo plano em favor de outros artistas, contemporâneos ou não. Porém, esse não é o meu ofício. Interferir em um trabalho em processo significa atuar como coadjuvante na narrativa de uma história que se desenha diante de nossos olhos, onde o objeto-imagem se constrói a partir de uma ideia-matéria. Vejo-me como uma observadora participante de um processo artístico que dá à luz algo novo para o mundo. Essa abordagem em sala de aula-ateliê, voltada para o campo da criação, proporciona ao corpo discente uma experiência de fazer compartilhado, evidenciando que o trabalho do artista é sempre um diálogo com o outro, com uma época, com uma cultura. É algo que se expande para além da expressão pessoal.

2. Um estudo em vermelhos

Para continuar a lecionar como artista e para artistas em formação, também eu necessito criar. Iniciei uma pintura no início do período conturbado de 2024, fruto de inquietações. Precisava trabalhar em algo que fosse maior, vertical, que me engolisse viva. Imergir na superfície pictórica, sorver a dimensão das cores: meu desejo iminente. Um trabalho que pudesse permitir maior liberdade e gestualidade muitas vezes é libertação para o pintor, sobretudo se, como eu, é afeito à figuração.

Na imagem de referência que preparei como estudo, a jovem Débora Muth, minha retratada, figura deitada e vista do alto, como em um rasante de pássaro. O ensaio fotográfico que fiz com ela para construir tal referência, parte do meu processo criativo, foi realizado no final da pandemia. Ele faz parte de uma série que desenvolvo desde 2016, à qual intitulei *Pequenas Ofélias e icebergs*, já exibida em três exposições individuais (Centro Cultural Correios Rio, 2018; Galeria Monica Filgueiras de São Paulo, 2019; Sala José Cândido de Carvalho em Niterói, 2023). Nela, amigas mulheres que têm os pés nas artes posam como a personagem Ofélia em *Hamlet*, de Shakespeare. Utilizo a figura de Ofélia como avatar e condutora de conteúdos pessoais das retratadas e de mim mesma, que já me auto representei algumas vezes nessa semi-encarnação.

Naquele momento, Débora, a quem conheci como ex-aluna da disciplina que leciono na EBA, já havia escolhido outros caminhos e não completou sua formação na área. Além desse vínculo, havia outro: ela também foi minha professora. Por alguns meses, tive aulas de conversação em inglês com essa jovem, que lecionava em um curso livre. Assim, nasceu uma amizade marcada por interesses comuns, onde trocamos saberes nas diversas linguagens que praticamos. Essa relação invertida pode ter sido um fator que me levou a revisitar esse ensaio fotográfico como um elemento relevante em minha produção. Este é o terceiro trabalho que realizo a partir dele.

A questão que sempre se coloca é: onde está o desejo? Encontro como certo, após finalizado o trabalho, que Débora funciona para mim duplamente como uma projeção. Essa dança de saberes e de posicionamentos mestre-aluno--mestre me faz refletir. Também me vejo nela em projeção, relembrando a estudante que fui. Há várias camadas nessa confusão entre nós, nas relações que se formaram e culminaram neste trabalho, concebido durante o primeiro semestre de 2024.

No estudo que fiz previamente, o corpo da jovem é representado em tamanho natural e coberto por folhagens, revelando apenas seu rosto e mãos. A mão esquerda, parcialmente oculta, está voltada para cima, como se estivesse recebendo uma bênção dos céus. Esse gesto evoca a célebre *Ofélia*, pintada entre 1851 e 1852 pelo artista pré-rafaelita Sir John Everett Millais. Ele remete à súplica, assim como a expressão contida no olhar de Débora. A mão direita da figura segura *gamepad*, estabelecendo uma conexão direta com sua personalidade – a retratada realizou transmissões ao vivo de *games* durante a pandemia – e com a minha própria experiência, uma vez que estudei as imagens dos jogos eletrônicos durante minha formação como pós-graduanda em Artes Visuais na EBA-UFRJ. Na pose ela olha para o alto e, pendendo imediatamente acima de sua cabeça, está um par de pernas e pés calçados com coturnos. Algo me diz que essa configuração alude à rolagem de imagens tão pregnante em nossos dispositivos móveis, àquilo que nos torna reféns de nossos aparelhos celulares e fissurados em nossas próprias redes sociais. Também sei – pois fui eu quem montou essa composição – que aqueles são os próprios pés da retratada, como se um duplo dela mesma pairasse acima de si, para além dos limites do enquadramento. Simultaneamente e curiosamente, os coturnos são calçados com os quais costumo dar aulas, são meus pés no chão da EBA. Uma escolha pessoal que se deu por conforto, considerando o ambiente inóspito que frequentamos no nosso prédio, onde muitas vezes corremos risco de acidentes. Uma tatuagem de gato, que copiei de iluminura medieval apócrifa, feriu aquela pele logo ali, na canela, onde somos abocanhadas – já deixo aqui o verbo no plural.

O projeto inicial, uma policromia plena, contava com verdes e neutros. Depois de algumas sessões resolvi inserir um vestido pendurado que passou a flutuar ao lado da moça. A princípio branco e leve, essa vestimenta sem corpo, pendendo de um cabide, deveria ter folhas de roseira por entre o tecido, uma vegetação no lugar da carne. De súbito, com a entrada dos verdes, tudo ficou incoerente e amargo. Perdi a composição e uma barreira foi imposta. Não havia mais desejo. "Eis uma pintura morta", dizia a mim mesma toda vez que, com desgosto, entrava no ateliê e a via pousada na parede mais distante da entrada, desafiando-me à iconoclastia.

Decidi por um tratamento de choque que modificaria todo o cromatismo da composição, na tentativa de recuperá-la. Para isso, utilizaria um recurso que era relativamente novo para mim. Testei esse cromatismo em um trabalho no qual uma bandeira do Brasil é composta por corpos de pássaros – alguns mortos, dispostos nas bordas, e outros que parecem vivos, localizados no centro. A composição foi toda realizada em tons de vermelho. Pude experimentar assim a junção de pigmentos do mesmo espectro cromático fazendo-os funcionar na mesma paleta, acompanhados por laranjas e violetas usados sutilmente. O trabalho (figura 1) foi publicado na minha rede social *Instagram*, perfil @martha.werneck, no dia em que o Presidente Lula ganhou as eleições de 2022. Seu título: *Somos todos fênixes. O vermelho é nossa brasa, por hoje.* (30 de outubro de 2022)

FIGURA 1. *SOMOS TODOS FÊNIXES. O VERMELHO É NOSSA BRASA, POR HOJE.* TÉCNICA: ÓLEO SOBRE PAPEL CRAFT. FORMATO A0, 2022. PINTURA DE MARTHA WERNECK © ACERVO PESSOAL DA AUTORA

Pensar sobre a variação dos vermelhos é também, considerando a história dessa cor, mencioná-la como cor matéria por excelência. Michel Pastoureau (2019) aponta o vermelho como a única cor digna de nomes cujos léxicos remetem à vida, ao que é colorido, vívido, ao que é belo. O vermelho é tido como um adjetivo cromático autêntico. Num plano hierárquico, foi essa a predecessora de todas as outras cores, associada ao sagrado e aos rituais, convocando imaginação, memória e a vida em sociedade, hoje tão ligada às questões políticas, em especial após a apropriação da bandeira vermelha pelos

revolucionários franceses. Suas referências diretas: o sangue e o fogo. Em nossa cultura material, códigos sociais e sistemas de pensamento, o vermelho figura como a primeira e mais marcante experiência cromática, sendo também referência para posterior construção de um universo cromático organizado pelos artistas.

Meus professores sempre diziam que a pintura é um ser suplicante que diz o que quer. A inquietação do artista é uma súplica pelo movimento, pela mudança. Estavam certos esses meus mestres, elos de uma imensa corrente de transmissão à qual estou também conectada. Foi nessa súplica que o retrato de Débora sofreu, então, uma virada para os vermelhos: uma conversão para uma policromia de tons e pigmentos que eu pudesse estudar, estruturar dentro desse espectro. Incluí a adição de pigmentos que chamamos neons e que, em certa medida, acabaram sobressaindo-se até em relação aos vermelhos mais vibrantes, necessitando então de outras formas de compensação e estruturação cromática para que o trabalho fosse mantido dentro do espectro desejado. Por fim ela, a cor que mais se assemelha a um ser vivo, encaminharia meu futuro nos próximos dois meses (figura 2).

FIGURA 2. *VERMELHO. RETRATO NO. 3 DE RAMMIE ROXX (DÉBORA MUTH).* SÉRIE PEQUENAS OFÉLIAS E ICEBERGS. TÉCNICA MISTA: ACRÍLICAS E ÓLEO SOBRE TELA. DIMENSÕES: 2,20X160M, 2024. PINTURA DE MARTHA WERNECK © ACERVO PESSOAL DA AUTORA

Com a intenção de participar da assembleia estudantil, que seria realizada no hall do Prédio JMM - Jorge Machado Moreira, decidi expor minha pintura-bandeira-retrato de mestre-aprendiz, ainda em processo, junto às faixas dos estudantes. Assim, em 27 de maio retirei a tela de 2,20 x 1,60m do bastidor em que estava no meu ateliê, em Petrópolis e, sem pedir licença, a estendi como bandeira, pendurada ao lado de duas grandes faixas vermelhas que traziam as mensagens "Greve geral de ocupação" e "Contra o genocídio: Palestina vencerá", em referência ao genocídio na Faixa de Gaza promovido pelas forças governamentais de Israel (figura 3). Nesse momento a maioria dos presentes era, sem dúvida, formada por estudantes do Curso de Pintura.

FIGURA 3. ASSEMBLEIA DO DIA 27 DE MAIO DE 2024 DO CENTRO ACADÊMICO DA ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFRJ, 2024. HALL DO PRÉDIO JORGE MACHADO MOREIRA, CIDADE UNIVERSITÁRIA, ILHA DO FUNDÃO. FOTOGRAFIA DE MARTHA WERNECK © ACERVO PESSOAL DA AUTORA

Também pendurei uma faixa que permaneceu no *hall* até o semestre seguinte. Em um tecido preto, escrevi as palavras "Só a arte salva", um bordão bem conhecido de nosso querido colega do Curso de Pintura, prof. Dr. Vladimir Machado, hoje aposentado por motivos de saúde, cuja presença sentimos imensamente, sobretudo em momentos que exigem diálogo sobre política e movimentos estudantis. Acreditava que essa mensagem poderia ser inspiradora para todos nós naquele momento crítico.

Assim, durante a assembleia do CAEBA - Centro Acadêmico da Escola de Belas Artes, enquanto presenciávamos ser lançada a fagulha que incendiou o

movimento estudantil, estávamos eu, Vladimir, e os encarnados da pintura. Naquele dia, os estudantes atravessaram o Rubicão, com suas águas intensamente vermelhas, confrontando seus próprios mestres que haviam decidido não aderir à greve. Logo, tornaram-se os líderes do movimento grevista estudantil na UFRJ. As bandeiras que ergueram, como o estandarte ensanguentado da Revolução Francesa, surgiram como um alerta, dessa vez impregnadas por sonhos revolucionários de uma educação cidadã, que ofereça oportunidades a todos.

3. Uma obra em desequilíbrio

A coexistência de cursos que englobam as chamadas artes livres e artes aplicadas na EBA proporciona à instituição um diferencial em relação a outras escolas que consiste nos diversos ateliês e oficinas coletivas, onde são ministradas muitas disciplinas prático-teóricas comuns a todos os cursos. Tal fator favorece o contato entre estudantes de diferentes graduações. Nas últimas duas décadas infelizmente alguns cursos tornaram-se praticamente isolados por escolhas administrativas. A meu ver tal isolamento limita a convivência e enfraquece a estrutura departamental da unidade. Com departamentos integrados, os graduandos têm a oportunidade de interagir em ambientes onde são possíveis trocas ricas e diversificadas, em salas de aula-ateliês compartilhados.

Com a mudança da EBA, em 1976, para o edifício projetado pelo arquiteto Jorge Machado Moreira, a escola passou a ocupar um espaço que, desde então, se mostrou insuficiente para suas necessidades. Ao longo dos anos subsequentes a instituição se expandiu, oferecendo atualmente 13 cursos de graduação, programas de pós-graduação e abrigando o Museu Dom João VI. Por décadas, arrasta-se uma disputa por espaço com a FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, para a qual o prédio foi originalmente projetado, e, até 2022, também com a Reitoria da universidade, cuja sede original foi pensada para esse edifício. Durante a pandemia, a Reitoria foi movida para o luxuoso Parque Tecnológico da UFRJ, o mais novo centro das parcerias público-privadas da instituição. Tal mudança reflete, em grande parte, o abandono do prédio pelo poder público, especialmente após o incêndio de 3 de outubro de 2016, ocorrido em um contexto de crise política no país e do golpe jurídico-parlamentar-midiático que destituiu o governo de Dilma Rousseff. Assim, o prédio foi deixado, marcado por problemas estruturais graves devido a seu abandono. Hoje o JMM permanece em situação precária, necessitando urgentemente de manutenção e representando um risco constante para quem o frequenta. Sabemos que durante os governos Temer e Bolsonaro as verbas da universidade foram ainda mais reduzidas e, com isso, as possibilidades de recuperação do prédio foram inexistentes. A UFRJ, esse grande paquiderme,

equilibrou-se apenas em uma de suas patas nesse período, quando a relação com o capital privado se mostrou vantajosa, salvando apenas as unidades da universidade vinculadas a essas parcerias, enquanto o restante da universidade ficou desamparado, à míngua.

Para o Curso de Pintura, a situação é particularmente grave. O ateliê do curso, um espaço emblemático do prédio e, possivelmente, o maior ateliê coletivo da América Latina, está interditado desde o final de 2023. Com risco de desabamento, devido a infiltrações e à fragilidade em uma das colunas de sustentação, o espaço se tornou perigoso. Esse amplo local, com pé-direito de aproximadamente 25 metros, foi originalmente concebido para abrigar um Museu de Arquitetura Comparada e, até os anos oitenta, era utilizado como quadra poliesportiva. Durante a gestão da EBA pelo professor Fernando Augusto da Silveira Pamplona, foi transformado em ateliê para as disciplinas de Pintura. Antes alocadas nas salas do sétimo andar do prédio, todas as disciplinas prático-teóricas do curso migraram para esse espaço térreo, o que transformou profundamente a dinâmica do ensino e aprendizagem. Esse local com salas de aulas abertas, sem paredes, acabou propiciando o trânsito livre e o intercâmbio entre estudantes de diferentes períodos e cursos. Graduandos poderiam estar lá e produzirem seus trabalhos fora dos horários demarcados de aula, sem a presença dos professores. Além das aulas de pintura, o ateliê abrigava disciplinas de desenho e modelo vivo e, após o incêndio de 2016, acolheu professores de diversas matérias que ficaram desalojados, além de dar suporte ao curso de Cenografia para projetos de grande escala. Recentemente, também recebeu o novo curso de Conservação e Restauração, que ainda enfrenta dificuldades para se firmar na EBA por disputas de espaço.

É importante ressaltar que, ao longo das décadas, o ateliê necessitou de reformas e manutenção, especialmente em relação à sua cobertura. Ao longo da minha graduação, passei boa parte do tempo estudando no mezanino do prédio e em salas improvisadas e inadequadas, como a que atualmente ocupo. Durante meu contrato como substituta, em 2007, também fui obrigada a trabalhar no mezanino do hall do JMM, próximo ao elevadores. Naquela época, o Partido Comunista destinou uma verba parlamentar para a reforma do local. Foi então que o ateliê, carinhosamente chamado Pamplonão em 2008, recebeu o nome de Cândido Portinari em homenagem ao artista filiado ao partido. Essa foi a sua última grande reforma. Hoje não há previsão alguma de recursos para sanar tão graves problemas prediais.

Atualmente, além da necessidade de reformas estruturais, é importante destacar que nosso mobiliário básico está bastante deteriorado e precisa ser renovado. Se compararmos esses com os gastos de um laboratório básico da área de ciências exatas na UFRJ, é triste constatar que uma fração do que é

necessário para manter equipamentos nesses espaços poderia suprir nossas demandas por muitos anos. Assim, a universidade revela em sua estrutura desigualdade e desvalorização de setores que a compõem, parte de um problema maior que, de forma inaceitável, foi naturalizado.

4. Barricadas

Quando os estudantes da Escola de Belas Artes (EBA) decidiram antecipar a greve, a pauta de reivindicações já havia sido amplamente discutida em assembleias anteriores organizadas pelo CAEBA. As questões que mobilizaram os interesses coletivos estavam claramente elencadas numa publicação do perfil @caebaufrj da rede social *Instagram*. Abaixo, transcrevo os pontos destacados, assinados pelo CAEBA e pelo DCE Mário Prata - Diretório Central dos Estudantes Mário Prata:

> Por que entramos em greve? Por salas de aula com climatização; Por contratação/concurso de professores para disciplinas que estão sem; Por mais bebedouros; Pelo nosso Ateliê; Por banheiros decentes; Por elevadores que funcionem; Por mais auxílios estudantis; Pelo bandejão no JMM; Pela reforma estrutural do JMM; Pela recomposição orçamentária. Queremos condições dignas para estudar! (@caebaufrj 29 de maio de 2024)

No perfil supracitado, podemos acessar toda a cronologia das movimentações grevistas, a formação do comando de greve e as estratégias que os estudantes adotaram para defender seus direitos.

Após declarada a greve, muitos estudantes, temendo consequências, sentiram-se pressionados a comparecer às aulas. Aqueles que decidiram apoiar o movimento alegaram prejuízo, pois os professores tratavam a situação como se nada houvesse sido decidido, argumentando que a greve contava com baixa adesão. Como o corpo docente não tinha aderido ao movimento, não haveria razão para que estudantes atrasassem o semestre letivo. Em resposta, o comando de greve, de maneira ousada, organizou piquetes utilizando cadeiras, mesas, armários, cavaletes e bancos para formar barricadas, bloqueando as passagens para as salas de aula, corredores e ateliês. Estudantes se posicionaram em duplas ou trios, revezando-se em frente a essas barricadas. Combinaram que professores e técnicos que exerciam cargos administrativos poderiam passar. O objetivo do movimento era impedir o acesso às salas de aula. Lembremos, também, que os TAE, nesse momento, permaneciam em greve e raros eram os que compareciam à EBA nesse momento.

FIGURA 4. BARRICADA MONTADA NO ACESSO AOS ATELIÊS DA ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFRJ, VISTA DE DENTRO PARA FORA, 2024. PRÉDIO JORGE MACHADO MOREIRA, CIDADE UNIVERSITÁRIA, ILHA DO FUNDÃO. FOTOGRAFIA CEDIDA POR LÍCIUS DA SILVA (LÍCIUS BOSSOLAN) © ACERVO PESSOAL DO AUTOR.

Ao observar essa estratégia, percebi a importância de entender o empenho dos estudantes nessa forma de manifestação que, por sua vez, desmantelava todo meu planejamento para o semestre e também, é claro, o trabalho de meus colegas docentes. A situação era confusa e até tragicômica. Nós, como categoria docente, assim como os terceirizados responsáveis pela manutenção e limpeza do prédio, não éramos os grevistas e, mesmo que tivéssemos acesso às salas de aula, quem nós seríamos sem os estudantes?

Decidi, como fizeram outros colegas, puxar um banco e conversar com aqueles que, corajosa e convictamente, estavam postados ali. Compreendi seus desejos de mudança e a urgência das conquistas que buscavam obter. O que poderíamos fazer como um coletivo docente-discente? Como chamar a atenção do governo e da comunidade universitária para a precariedade que vivemos?

Decidimos então, a partir de propostas que surgiram em uma reunião corajosamente convocada pelos próprios estudantes do curso de Pintura, que iríamos optar por atividades livres que promovessem engajamento e a ocupação do hall do prédio Jorge Machado Moreira. Com isso foram sendo organizadas diversas atividades como performances, rodas de conversa, reuniões temáticas, oficinas de estêncil, de materiais para pintura urbana, oficina de pintura em metal, de modelo vivo, desenho livre, paisagem/abstração, sessões de compartilhamento de processos artísticos, estratégias para a formulação de ações conjuntas, entre outras atividades. Todas foram amplamente promovidas e divulgadas pelo CAEBA e DCE Mário Prata da UFRJ.

Como emblemáticas desse período, destaco duas ações: a primeira ocorreu no dia 19 de abril, quando os estudantes, antecipando o movimento grevista, pararam o trânsito na Ilha do Fundão. Em uma passeata que teve início na EBA, os alunos passaram pela Faculdade de Letras e pelo Centro de Tecnologia, arregimentando colegas ao longo do caminho, até chegarem à Ponte do Saber da Cidade Universitária. Esse ato impactou significativamente o trânsito nas imediações e funcionou como impulsionador da greve estudantil.

A segunda foi a organização discente para estar presente durante uma audiência da Frente Parlamentar em Defesa das Universidades, realizada na Câmara Municipal do Rio no dia 7 de junho. O evento foi promovido pela bancada federal da educação, representada pela vereadora Luciana Boiteux, professora da UFRJ-Direito, e pelo deputado estadual Tarcísio Motta, ambos do Partido Socialismo e Liberdade. A audiência contou com a presença de representantes do CAEBA, do DCE Mário Prata, da ANDES e do SINTUFRJ. O atual reitor da UFRJ, Prof. Dr. Roberto Medronho, presente na audiência, foi confrontado com a dura realidade não apenas de nossos cursos, mas também de muitos outros, como o curso de Dança e aqueles sediados no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), que enfrentam problemas semelhantes.

Na ocasião, a EBA se destacou pelo grande grupo de estudantes portando cartazes e pinturas, clamando por melhores condições de ensino e denunciando o abandono a que estamos submetidos. O magnífico prédio da Câmara Municipal, decorado pelos murais de Visconti, mestre e professor da Escola de Belas Artes no final do século XIX, tornou-se o palco dessa manifestação, amplificando as vozes dos estudantes em busca de mudanças significativas.

Em recente conversa com o graduando em Pintura Victor de Castro Melo, rememoramos o período da greve e observamos a relevante atuação do Movimento Correnteza. Victor também destacou como importante norteador para os grevistas a publicação *Sobre o Movimento Estudantil - Partido Comunista Revolucionário*, reeditado em 2023. O texto original, de 1968, serviu como orientação para o movimento estudantil durante a ditadura militar. Combinado a discussões recentes sobre estratégias e objetivos da luta estudantil, essa publicação forneceu aos estudantes da EBA ideias para a greve de ocupação e uso das barricadas. Como em *A Noite dos Proletários*, de Rancière (1988), que resgata uma categoria que passava madrugadas em claro para fazer arte e sonhar com a Revolução Francesa, em total rebeldia contra o sono, esses estudantes artistas fizeram sua própria luta com o pouco que tinham à mão. Se o espírito desses operários do século XIX pudesse observar os jovens da EBA, encontraria neles uma dupla identificação: pelas barricadas que ergueram e pela arte que compartilhavam. Posso dizer que nessa ocasião construímos um conhecimento mais profundo sobre nós mesmos, sobre o

outro e em colaboração com o outro. Também passamos a novas percepções sobre a instituição que integramos. O fato é que estávamos, naqueles dias, vivendo como artistas.

5. Contragolpes e aprendizes

É fundamental destacar que alguns docentes, não aceitando a inversão hierárquica provocada pela greve estudantil, optaram por ministrar suas aulas fora do prédio sitiado. Estudantes receosos de perder explicações e avaliações acabaram seguindo esse chamado. Nesse contexto, houve relatos de ameaças, assédio e pude testemunhar o ensaio para a criminalização do movimento estudantil, encorajado pela própria AdUFRJ. Durante uma reunião remota com a diretoria da seção sindical, foi oferecida assistência da equipe jurídica aos professores que se queixavam da violação de seu direito de ir e vir, alegando que os piquetes e barricadas eram formas autoritárias e violentas de enfrentamento. Estando eu naquele momento presente na sala em que leciono, aproveitei para fazer contraponto. Observei que o diálogo com os estudantes sempre foi pacífico e respeitoso. Concordamos que não iríamos ter aulas e, mesmo em greve, algumas atividades foram acordadas, como a finalização do cenário para a ópera *Il Neo*, de Henrique Oswald, a ser encenada na Escola de Música da UFRJ.

A edição do jornal da AdUFRJ de 14 de junho (edição 1321, 14 de junho de 2024) relatou esse evento em uma matéria que apresenta a imagem de uma barricada erguida na porta de uma sala de aula do IFCS, onde estudantes grevistas também acabaram por adotar essa tática. Uma das docentes entrevistadas alega que estudantes não grevistas deveriam ter direito às aulas e avaliações. Por isso, dar aulas fora do prédio seria uma saída para continuar o semestre, sem levar em consideração que tal posicionamento seria prejudicial aos grevistas. Esse posicionamento, longe de ser um ponto fora da curva, espelha uma tendência individualista que persiste entre os professores da UFRJ há décadas, deixando escapar a percepção de que uma greve envolve disputas políticas coletivas, não conveniências particulares. Nesse caso, precisamos ainda alertar, a relação com a posição de poder do professor também mostra-se como elemento problemático. Ao final, a matéria fez uma alusão sutil ao propósito da estrutura jurídica oferecida, evidenciando também a posição da diretoria sindical, que se opunha claramente à greve docente nacional.

Ainda ressalto que o número anterior do jornal da Adufrj (edição 1320, 7 de junho de 2024), já contribuía para discursos que rejeitavam o movimento estudantil na EBA. Com teor sensacionalista, a manchete explicita uma crise na unidade. Trechos de uma carta enviada pelo departamento de Artes Ambientais da EBA figuram em contraposição ao posicionamento dos estudantes, exposto

em cartaz afixado em frente às barricadas. Segundo o movimento grevista, só haveria concessão para entrada em laboratórios e salas de extensão, vedadas as salas de aula.

Mesmo com tais embates, nos primeiros 20 dias da greve percebi que aquilo que se dava nos ateliês coletivos da Escola se espraiou pelo hall do edifício compartilhado. Aqueles que redimensionaram esse momento aproveitaram as atividades para falar sobre a greve e as questões políticas que nos atravessavam, em uma troca profícua entre todos que se dispuseram a participar e interagir.

Diante da inércia da direção da unidade e da dificuldade em ouvir os estudantes de maneira institucional, além da constante recusa em reconhecer a legitimidade da greve da categoria e a autoridade do comando de greve, os estudantes pressionaram a diretoria a convocar uma congregação extraordinária. O objetivo dessa reunião seria garantir os direitos dos grevistas e entender suas demandas. Transmitida remotamente, a reunião eclipsou toda e qualquer esperança de um debate que abordasse as causas e questões relacionadas às reivindicações dos grevistas. Em vez disso, prevaleceram discursos que deslegitimaram a greve estudantil, condenaram as barricadas e piquetes, e promoveram uma retórica que não dava importância devida ao estado das coisas na EBA e às desigualdades presentes na universidade.

Conforme afirmado pela própria diretora, Profa. Dra. Madalena Grimaldi, o objetivo da congregação era garantir o direito de ir e vir dos professores em um prédio público e estabelecer um calendário acadêmico que não pudesse ser dissociado do restante da universidade. Durante a reunião foram discutidos temas como as férias e o limite de aulas para o período, visando não prejudicar os planos daqueles que tinham suas agendas previamente programadas. Em uma sala adjacente, onde o CAEBA e o comando de greve transmitiam remotamente a congregação, o Decano do Centro de Letras e Artes acompanhava o evento, uma vez que fora convidado pelos estudantes por ser o responsável pelo condomínio do prédio.

O objetivo da congregação parecia ser restaurar a ordem em meio ao que era considerado um despropósito, além de pressionar os representantes dos estudantes para a volta à normalidade. Excetuando as falas de alguns poucos representantes, entre eles o prof. Dr. Julio Sekiguchi, pelo departamento Belas Artes Base, ao qual sou vinculada, não houve menção ao movimento que se dava nacionalmente na educação. Tudo parecia se resumir a como fazer o microcosmos chamado EBA retornar ao seu funcionamento mínimo.

Apresento aqui um trecho da intitulada *Nota acerca da legalidade do processo de greve estudantil dos alunos da Escola de Belas Artes da UFRJ*, redigida pelos próprios estudantes e apresentada pelo comando de greve e pelo CAEBA durante a congregação. Esse documento foi acordado após assembleia discente

que votou pela continuidade da greve e contou com a participação de mais de 300 estudantes. O documento inicia com uma análise fundamentada em artigos da Constituição Federal de 1988 e nas Leis do Trabalho, além de referências a especialistas na área como os juristas Evaristo de Moraes Filho, José Afonso da Silva e Eros Grau, ex-Ministro do Supremo Tribunal Federal, reconhecendo o caráter político, solidário e reivindicativo das greves estudantis. Tive acesso a essa nota por escrito através do estudante Victor de Castro Melo. Reporto aqui um trecho que antecede as exigências dos discentes:

> Quando se diz que uma foto com cadeiras amontoadas é uma forma de dano ao patrimônio público, mesmo que nada tenha sido, de fato, depredado, pois gera um prejuízo à imagem e à "confiabilidade" da Faculdade, a única conclusão possível que se extrai desta fala é a de que o seu autor está se dirigindo, exclusivamente, às pessoas que integram lugar de poder na universidade, para quem interessa a manutenção das coisas como estão, o que se traduz, como necessidade de "manutenção da ordem". As barricadas são uma forma legítima de proteger os estudantes de docentes que infringem seu direito pleno de estar em greve. Para que as barricadas saiam exigimos que os direitos dos grevistas sejam plenamente garantidos e legitimados pela congregação da Escola de Belas Artes.

Uma semana depois, em 24 de junho, os estudantes da EBA finalmente conseguiram agendar uma reunião com a presença da Direção da EBA, da FAU, da Decania do Centro de Letras e Artes e da Pró-Reitoria de Graduação. O objetivo desse encontro foi apresentar formalmente as demandas relacionadas à greve.

Nesse dia o pedido de reposição de aulas foi negado pela direção da EBA, que argumentou que o número de semanas restantes no semestre letivo seria suficiente para a conclusão das disciplinas. No entanto, devido à massiva presença de estudantes no Conselho de Ensino da Graduação, foram conquistadas algumas medidas importantes: a extensão do período de trancamento, a redução dos créditos mínimos exigidos por semestre, o abono de faltas e a obrigatoriedade de uma segunda chamada para avaliações que os alunos eventualmente não puderam realizar.

Foi negociada a criação de um terceiro semestre como período especial, bem como a entrada no comitê de trabalho para o desenvolvimento de cursos noturnos, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação.

Por meio de orçamento participativo, foram discutidos investimentos em equipamentos, como TVs e ventiladores, além da liberação de um espaço no prédio para a criação de um centro de distribuição de quentinhas do bandejão da UFRJ. Também foi assegurada a inclusão discente no grupo de trabalho

responsável pela aplicação das cotas para pessoas trans na universidade. Por fim, a Reitoria se comprometeu a disponibilizar recursos financeiros para obras no oitavo andar do prédio, que desde o incêndio de 2106 está abandonado. A finalidade será acomodar algumas disciplinas que sofrem com a falta de espaço desde a interdição do ateliê de pintura.

Considerações Finais

Empurrar o primeiro dominó da fila talvez seja necessário para falarmos daquilo que parece indizível em uma Escola de Artes: o autoritarismo. Nessas considerações finais, creio ser necessário observarmos, doravante, em que lugares enrijecidos dessa instituição ele encontra-se latente e onde, em contrapartida, está a cor mais viva. Ao observar as pautas da greve discente percebo que não estamos seguindo em uma boa direção. Deveria ser natural que pleitos como os apresentados já houvessem sido atendidos faz anos. Deveria ser inadmissível que um edifício como o que ocupamos, joia da arquitetura moderna cercada por jardins de Burle Marx, fosse abandonado por seus próprios habitantes poderosos, hoje encastelados em um parque-ícone do capital privado na universidade. Quando percorro os pilotis, tendo sobre minha cabeça o imenso monstro com seus corredores-intestinos pelos quais transitei desde o milênio passado, sou tomada por memórias afetivas profundas. Do cheiro das flores de abricó-de-macaco à invocação à espacialidade, o lugar de estudante-artista-professora, atributos em circularidade, é expandido para além dos limites do edifício. É um lugar imenso esse que habita em mim. Seria eu uma nova inquilina do sentimento de abandono e desrespeito que experimentaram meus antecessores no momento em que foram para essa nau transladados? Hoje estão marcados em mim os sulcos do piso irregular do prédio. Ele afunda sob minhas botas, aterro onde essa construção foi erguida. Tenho desejos de reparar cada fissura, cada vazamento, de substituir cada escombro, de adicionar a esse espaço materiais e insumos artísticos para que estudantes possam pintar sem que seja preciso poupar os vermelhos. É tão pouco.

Precisamos pensar naquilo que aprendemos com essa greve e em como, em alguns momentos, foi possível reverter a atomização dos sujeitos. Conseguimos desviar o olhar do ensino conteudista para uma forma de aprender que vai além da mera instrumentalização. É fundamental cultivarmos aquilo que nos une, de modo a promover uma forma mais enriquecedora de refletir, criar, pensar e expressar o conhecimento. Uma abordagem assim, ensaiada em ateliês, foi potencializada pelo próprio movimento estudantil que, ao longo da greve, discutiu sobre o que seria uma educação cidadã que fortaleça o espírito crítico e amplie nossas perspectivas de mundo. Uma nova sala de aula, fora das salas de aula, foi gestada.

Por outro lado, mais preocupados em seguir suas rotinas, cumprir estritamente seus programas de aula, muitos deixaram passar uma oportunidade valiosa de juntos refletirmos sobre as desigualdades e carências que permeiam a universidade, de nos questionarmos acerca da nossa pouca importância no orçamento da UFRJ. Num momento em que temos um governo com o qual acreditamos ser possível dialogar – amplamente apoiado por nosso setor – poderíamos ter tentado algo. Os estudantes, por sua vez, fizeram sua parte.

Habitamos uma unidade que precisa debater seu presente para, quem sabe, produzir um futuro menos sombrio. A psique dessa instituição, que repetidamente nega-se a olhar para si de uma forma holística, poderia ter melhores chances de trilhar percursos saudáveis se mudasse de perspectiva, olhasse por outras janelas. Apesar disso, temos estudantes empunhando vermelhos ante barricadas e, também, aqueles dispostos a experimentar novos atravessamentos a partir desse lugar do ensino da arte, do fazer artístico. Viva o movimento estudantil!

Referências bibliográficas

ANDES-SN, *Comunicado no. 104/2024/CNG/ANDES-SN* (Brasília, DF, 27 de junho de 2024). Disponível em https://drive.google.com/file/d/1LPuWeAvl8NAne-3QLcpoqiI-uDz1sN4Q/view, acesso em 26 de outubro de 2024.

Bossolan, Licius; Werneck, Martha. 2020. Um campo para a criação: o desenvolvimento poético através do diário de pesquisa do pintor em formação. *Revista Apotheke*, v. 6, n. 2, 2020: Processos de criação em Arte e Arte Educação ou a Imanência & Transcendência em Arte. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18406/11805. Acesso em: 28 out. 2024.

@caebaufrj. "Por que entramos em greve?" *Instagram*, 29 de maio de 2024. Acesso em 30 de outubro de 2024. https://www.instagram.com/p/C7kCSgZueQ7/?hl=pt-br&img_index=2.

@martha.werneck. "*Somos todos fênixes. O vermelho é nossa brasa, por hoje*." *Instagram*, 30 de outubro de 2022. Acesso em 30 de outubro de 2024. https://www.instagram.com/martha.werneck

Cavalcanti, Ana; Malta, Marize; Pereira, Sonia Gomes; (Orgs.). 2016. *Histórias da Escola de Belas Artes: revisão crítica de sua trajetória.* Rio de Janeiro: EBA/UFRJ NAU Editora. Disponível em: https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Historas-EBA-revisaocritica-20161.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

Corona, Marilice Villeroy. 2009. *Autorreferencialidade em território partilhado.* Orientadora: Monica Zielinsky. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/17956. Acesso em: 26 out. 2024.

Didi-Huberman, Georges. 2013. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg.* Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto / Museu de Arte do Rio de Janeiro.

Jornal da Adufrj. Edição 1320, 7 de junho de 2024. https://www.adufrj.org.br/images/WEB-JORNAL-1320.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2024.

Jornal da Adufrj. Edição 1321, 14 de junho de 2024. https://www.adufrj.org.br/images/WEB-JORNAL-1321.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2024.

Pastoureau, Michel. 2019. *Vermelho: história de uma cor.* Tradução José Alfaro. Lisboa: Orfeu Negro.

AULAS ANTIRRACISTAS: MULHERES NEGRAS SENSACIONAIS

Antiracist Lessons: Sensational Black Women

Maria das Graças Gonçalves[1]
Priscila Marques Mateus da Silva[2]
Andrew César Batista Carneiro[3]

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora da Universidade Federal Fluminense, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1128-618X, Lattes: http://lattes.cnpq.br/4817136004929983, E-mail: profgragoncalves@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais), ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4751-1939, Lattes: http://lattes.cnpq.br/4953493024874817

3 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1567-5528, Lattes: https://lattes.cnpq.br/3691743174995471

Resumo

Esse trabalho apontará um recorte de pesquisa-ação sobre educação antirracista, enfocando aulas na formação de professores, do Grupo de Pesquisa e Extensão "Negros e Negras em Movimento" (UFF). O objetivo principal do projeto é realizar diálogos interculturais e desenvolver práticas pedagógicas concernentes à história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, de forma qualitativa e emancipatória. Também se inclui no trabalho o objetivo de colaborar no fortalecimento da consciência negra, visto que a opressão racial produziu apagamento histórico, negação de direitos humanos, e desigualdades sociais que prejudicam os projetos de vida. Entendemos que a constituição subjetiva dos negros e negras é uma construção social, cultural e individual, na sua concretude de sujeitos sociais dotados de corporeidade, memória e desejos ou aspirações humanas. No recorte escolhido - Aulas Antirracistas sobre Mulheres Negras Sensacionais - utilizamos aportes teóricos descolonizadores e experimentação didática, a fim de instrumentalizar futuros/as professore/as para combater o racismo institucional escolar e fortalecer a implementação das DCN´s para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação, e da Lei 10639/2003. As vivências, em sala de aula e em campo, resultaram numa experiência ímpar e significativa, que nos fazem entender que a educação antirracista procura nexos com o chão da luta dos negros, com a luta secular pós abolição, com reconhecimento de sua história, de sua participação na construção da nação, e pela sobrevivência psicológica e física. Tal educação precisa se conectar com a realidade negra, e auxiliar na reeducação da sociedade, esvaziando as ideologias do branqueamento e das hierarquizações culturais.

Palavras-chave: educação antirracista, mulheres negras, práticas pedagógicas, equidade racial

Abstract

This work will highlight an action research section on anti-racist education, focusing on teacher training classes, from the Research and Extension Groupo "Negros e Negras em Movimento" (UFF). The main objective of the project is to carry out intercultural dialogues and develop pedagogical practices concerning African and Afro-Brazilian history and culture in the classroom, in a qualitative and emancipatory way. The objective of collaborating in strengthening black consciousness is also included in the work, given that racial oppression has produced historical erasure, denial of human rights, and social inequalities that harm life projects. We understand that the subjective constitution

of black men and women is a social, cultural and individual construction, in its concreteness of social subjects endowed with corporeality, memory and human desires or aspirations. In the chosen section, Anti-Racist Classes on Sensational Black Women, we use decolonizing theoretical contributions and didactic experimentation, in order to equip future teachers to combat school institutional racism and strengthen the implementation of the DCN's for the Education of Ethnic- racial issues in Education, and Law 10639/2003. The experiences, in the classroom and in the field, resulted in a unique and significant experience, which makes us understand that anti-racist education seeks connections with the ground of black struggle, with the secular struggle after abolition, with recognition of its history, of their participation in the construction of the nation, and for psychological and physical survival. Such education needs to connect with black reality, and help in the re-education of society, emptying the ideologies of whitening and cultural hierarchies.

Keywords: Anti-racist Education, black women, pedagogical practices, field classes, racial equity

Introdução

A reflexão que traremos tem suas raízes no movimento social antirracista que incide no meio educacional oficial brasileiro desde a abolição da escravidão, tomando fôlego a partir das políticas democráticas, primeiramente inscritas na constituição de 1988, e logo a seguir, pelas modificações no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) trazidas pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008, que introduzem a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura dos africanos e afro-brasileiros, bem como da História e cultura dos indígenas brasileiros, em todos os níveis de ensino do país.

As conquistas do movimento social negro brasileiro agora inscritas na política educacional nacional, através de marcos legais afirmativos, tanto na educação superior (políticas de cotas e permanência de estudantes negros), bem como na educação básica, com inovações obrigatórias, impulsionando discussões sobre a reeducação de toda a sociedade, no sentido do reconhecimento do racismo estruturante reproduzido no dia-a-dia, e, portanto, implícito e/ou invisível nas ações do cotidiano escolar. (Quadro 1)

QUADRO1. PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO

Lei no 10.639/2003	Altera a Lei 9.394/1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e Institui o Dia da Consciência Negra 20/11.
Lei no 11.645/2008	Altera a Lei 9.394/1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena Brasileira".
Lei no 12.288/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica
Lei no 12.711/ 2012	Institui, nas instituições federais vinculadas ao MEC, reserva de, no mínimo, 50% de suas vagas, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas algumas outras condições. Essa lei determina vagas a pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, conforme a proporção na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição. (arts. 3o e 5o).
Lei no 12.990/2014	Institui, aos negros/as, reserva de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

No âmbito da formação docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, questões como equidade racial, pluriculturalismo e antirracismo, nos colocam o planejamento e (re)fazer pedagógico a partir de novos parâmetros. Nossas vivências e reflexões do Projeto de Pesquisa, Iniciação à Docência e Extensão "Negros e Negras em Movimento", trazem questões sociais, culturais, políticas e educacionais que envolvem a população afro-brasileira: a discussão necessária do preconceito racial e a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (MEC, Resolução 01, de 17/06/2004). Essa demanda requer a erradicação do imaginário coletivo racista, o afastamento do pensamento epistemológico euro-centrado e aproximação de aportes teóricos descolonizadores. A pesquisa da própria prática e a experimentação didática, transversalizadas pelo antirracismo e pela equidade, são importantes elementos para o desenvolvimento de valores e instrumentos político-pedagógicos, que sedimentarão o caminho dos marcos legais acima citados. Nesse âmbito, nos perguntamos, como as políticas de educação étnico-raciais podem se traduzir em ações antirracistas e pluriculturais no chão de nossas aulas? Em outras palavras, o que, é e como realizar, a educação antirracista? O que é, e como implementar, a equidade racial nos projetos político pedagógicos das escolas? O que constitui uma aula democrática, pluricultural e antirracista?

Todas essas leis, por si só não dão conta de exterminar o racismo apenas pelo fato de existirem. Não são explicativas do que fazer pra transformar o ambiente escolar e as ações do ensino na direção do antirracismo. São direitos que demandam ações práticas.

Evidentemente, num ambiente social que, historicamente, cristalizou o racismo estrutural e institucional, as ações para sensibilizar e qualificar agentes sociais para atender a legislação antirracista configuram-se como primeiros passos. Para isso, é imprescindível o exercício da autorreflexão que permite descobrir, nas próprias ações, a reprodução do imaginário negativo e estereotipado, com vistas à sua superação. Assim, a partir de uma cadeia de ações sistematizadas (cursos, seminários, vivências culturais, produção de projetos de ações nas escolas, projeto de pesquisa, materiais de ensino e publicações) incentivamos a recuperação de memórias negras e inserção investigativa do cotidiano cultural de matriz africana em nossos territórios. Esse esforço cognitivo-afetivo levou ao planejamento do "que fazer" nos espaços educativos formadores, articulando ensino-pesquisa e extensão.

A partir do estudo do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*, (MEC, 18 de maio de 2004), nosso grupo "Negros e Negras em Movimento" busca estimular diálogos interculturais e desenvolver

experimentações e conhecimentos para trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira em salas de aula, de forma qualitativa e emancipatória. Nesse sentido trabalhamos para o fortalecimento da autoestima e da consciência étnico-racial positivada nas crianças e jovens negros do ambiente escolar, partindo do pressuposto que as características fenotípicas negras e as leituras sociais dessa negrura são determinantes na construção psicológica, afetiva e política das pessoas negras.

1. Primeiras reflexões sobre educação antirracista – democrática e plural

Quando compreendemos que raça e racismo estão intrincados no tecido social, como elementos constitutivos de todo nosso sistema sociopolítico, podemos denunciar certas falácias, como a democracia racial ideologizada. Com racismo não há democracia.

O Estado Brasileiro nasce e se desenvolve assentado historicamente num processo permanente de reprodução ou recriação dissimulada das desigualdades raciais. Lemos a instituição escolar como um aparelho social, entre outros, que alimenta essa estrutura, através dos perversos mecanismos oficiais, produzindo dados da desigualdade na proficiência da aprendizagem e nos índices de exclusão de parte da população (negros/as, indígenas, pobres etc.). No mais das vezes, esses fenômenos sociais produzidos pelo imaginário racista se invisibiliza, ou se escamoteia em outras explicações, naturalizando-se as hierarquizações e desigualdades raciais. Em contraponto, desde os aquilombamentos do período colonial, a população negra escravizada reage às opressões da primazia branca, germinando na história brasileira o movimento social negro antirracista. Esse movimento social (expresso em diferentes formas de luta) destaca-se como um dos setores mais combativos da atualidade, a principal força democrática articuladora das lutas dos afrodescendentes, ao mesmo tempo que tem alcance reeducador para a sociedade como um todo (Gomes 2017). Nesse sentido, intelectuais e militantes negros e negras, no mundo e no Brasil, indicam o caminho inverso ao ideário branco de exploração e opressão dos seus diferentes, permitindo hoje ao segmento negro, disputar espaços privilegiados de saberes, como a universidade e outras agências de conhecimentos, fortalecendo ou criando outras epistemologias, não brancas e não colonizadas.

Fincado na materialidade cotidiana onde se produz a mente e a corporeidade da população negra, o movimento social negro almeja a construção de outra interpretação da história brasileira. Tais vozes negras congratulam a colossal resistência e produção da sobrevivência do povo negro, por séculos a fio, à contra pelo dos desejos dominantes que aspiravam seu desaparecimento. Essa história descortinada retira o povo negro do lugar subalterno propagado

pelo racismo e restaura um status de empoderamento, repleto de história, conhecimento, força e beleza. Nessa luta que tem que ser, e é revolucionária, se constroem os pensamentos mais desafiadores que tensionam o currículo, e questionam a representatividade negra no cotidiano das instituições. A educação que visa ser acolhedora e emancipadora, às parcelas discriminadas e oprimidas da população, se deixa tocar pelas almas de nossa gente, lhes proporciona letramento crítico, lhes fazem conhecer seus direitos. Deixando-lhes ver que seu lugar é onde desejarem estar, como na universidade ou outros espaços tradicionalmente reservados ao privilégio branco.

Portanto, nessa forma de raciocinar, compreendendo a educação, o antirracismo e a equidade, como direito social conquistado de forma árdua pelos negros e negras brasileiros, essas outras visões de mundo nos levam às primeiras tarefas para a tomada de consciência negra: reconhecer e repudiar a constância secular da presença do racismo no âmbito institucional, em todos os setores da sociedade, públicos ou privados.

As principais estratégias antirracistas em sala de aula compõem-se de ativismo/afeto/pesquisas/estudos e reflexões que podem transformar pessoas que mudarão mundo. As organizações educativas que se queiram democráticas precisam preconizar reflexões críticas e transformadoras, que possibilitem a inclusão e emancipação de crianças e jovens negros/as e pobres.

2. Políticas Afirmativas que Impactam a Educação

Ações afirmativas são formas de reparar desigualdades sociais e raciais no Brasil e no mundo. Torna-se política pública quando o Estado passa a agir para efetivação de direitos assegurados pela Constituição Brasileira e conceder oportunidades de reparação para grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero, religiosa, entre outras, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Além da dimensão material, oportunizada principalmente pelas lutas voltadas à educação, ao emprego, à habitação e aos meios de subsistência, as ações afirmativas englobam também a dimensão simbólica e cultural**,** tratando de proteger povos tradicionais, como indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, etc.

O marco legal antirracista foi se estabelecendo nos últimos 20-30 anos, pipocando conquistas e direitos, nas esferas jurídica, política, educacional, entre outros. Foi nessa onda de democratização e reestabelecimento da cidadania que surgiram a criminalização do racismo e da injúria racial, as reservas de vagas na política partidária, a política de cotas nas universidades e institutos federais, a reserva de vagas para negros em concursos públicos, bem como as legislações para a educação básica. Podemos sublinhar, no âmbito da educação brasileira, que as políticas afirmativas possibilitaram (ainda não a contento)

uma revolução no reconhecimento dos direitos da população negra e pobre. A principal tarefa da educação democrática antirracista é trabalhar para ver os direitos transformados em ação no seu cotidiano.

3. Interculturalidades e identidades culturais

As dimensões da interculturalidade e reconhecimento das identidades culturais se expressam como centrais entre as orientações político-epistemológicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC 2004). Os projetos político-pedagógicos das escolas brasileiras, no cumprimento das leis, precisam assegurar as dimensões complexas da pluriculturalidade, nas quais se entrelaçam culturas de brancos-negros-indígenas e outros. O amplo tecido social brasileiro se entretece em diversos contextos culturais, numa diversidade riquíssima, demonstrando que todas as riquezas e conhecimentos sociais são produzidos pela diversidade humana, em suas singulares trajetórias.

A visão pluricultural traz a percepção positiva das diferenças originadas nas experiências, descobertas, produção de conhecimentos e modos de viver dos grupos culturais. Tais construções simbólicas, expressas nas mais variadas formas de linguagem e representações, demonstram também, planos de reciprocidade entre as culturas, favorecendo relações e novas configurações constantes. Esse dinamismo cultural é que movimenta a história.

Identidade, consciência e representatividade da negritude são pilares a serem fortalecidos num trabalho pluricultural e antirracista. As representações do ser negro indicam posicionamentos ou referências que o indivíduo tem de *ser* e *estar* no mundo. São conteúdos imagéticos, físicos ou intelectuais/cognitivos, que se sobrepõem à maneira com a qual ele vive sua realidade concreta e realiza seu viver cotidiano. Representações são constructos histórico-culturais que emergem nas relações sociais e orientam todos os aspectos da realidade e suas interpretações. Além de aspectos cognitivos, existem valores, motivações e outros elementos subjacentes aos processos de interiorização de conceitos que orientam o posicionamento aqui referido.

Os sujeitos de pele escura guardam experiências de pertencimento aos povos africanos. Assim, trazem em si, como autorreferências simbólicas, um histórico coletivo, implícito nas trajetórias civilizatórias, transnacionais e nacionais da diáspora negra. Vivendo no contexto opressor do estrangeiro (fora de África), foram necessárias muitas estratégias e recriações de referências de solidariedade, na condição de escravizados que perderam seus laços familiares e sociais. Os novos arranjos fundaram várias histórias de resistência e sobrevivência cultural. No nosso país surgiram, por exemplo, os terreiros de candomblé, os quilombos, as irmandades religiosas negras, a capoeira, as celebrações

sincréticas religiosas, entre outras construções culturais, como resultado de grandes "acordos de convivência" ou "resistência para sobreviver" que aproximaram grupos antes diversos e até opostos no continente africano. (Gonçalves 2010). Ao fim da escravidão, a intelectualidade branca brasileira importou teorias pseudocientíficas eurocêntricas que disseminaram a existência e a hierarquização das raças humanas, para construir o ideário da dominação racial. Nesse contexto perseveraram as ideias de inferioridade dos negros, e a crença do mito da democracia racial, baseado na convivência harmoniosa das raças. A nossa elite política branca produziu também a ideologia do branqueamento e empreendeu um grande projeto de embranquecimento da população, incentivando a imigração europeia, elogiando a mestiçagem, apagando os traços históricos da contribuição negra na formação da nação, com o grande desejo de se tornar uma nação branca. Assim se fortaleceu, no período pós abolição, um imaginário nacional falacioso, que negava a dura realidade das pessoas negras brasileiras, naturalizando as desigualdades e invisibilizando a presença negra em nossa história.

Esses procedimentos institucionalizados interferem até hoje nos processos profundos e complexos de formação psicológica dos brasileiros e brasileiras, como imbricação entre subjetividade e cultura. A cultura é mediadora da individuação das pessoas, os indivíduos só desenvolvem sua subjetividade na cultura e através dela. A subjetividade nasce de complexas construções internas que se originam e se desenvolvem pela interiorização da cultura. A herança da escravização e as experiências de produção da vida submetida aos preconceitos e exclusões atravessam os processos subjetivos de negros/as e brancos/as, repletos de ressentimentos e conflitos. (Gonçalves 2010)

Esse fenômeno complexo de opressão racial, que produz apagamento histórico, negação de direitos humanos, e desigualdades sociais, influencia não apenas os indicadores sociais de forma desfavorável para negros e negras, como também prejudica sua autoestima e projetos de vida, sendo, dessa maneira, objeto de estudo essencial para o campo da educação transformadora. Entendemos que a constituição subjetiva dos negros é uma construção social, cultural e individual, na sua concretude de sujeitos sociais dotados de corporeidade, memória e desejos ou aspirações humanas.

4. Aulas Antirracistas na Universidade

Os trabalhos do *Grupo Negros e Negras em Movimento,* para formação de educadores antirracistas, se realizaram em formato de projetos temáticos, com orientação metodológica de pesquisa-ação, visando ampliar a formação-reflexão dos participantes no âmbito da equidade racial na educação. Buscamos nessa experiência desenvolver habilidades de planejar, observar, refletir e agir de maneira consciente, sistemática e rigorosa sobre nossa experiência cotidiana.

Nesse modelo os participantes são compromissados com as propostas transformadoras que são o eixo fundamental do projeto, tornando-se sujeitos e objetos conscientes de sua própria prática e dos contextos em que se produz a prática.

Os diálogos em sala de aula envolviam discussão sobre os desafios de aprender juntos, já que a maioria sabia pouco ou nada sobre história e cultura dos afro-brasileiros. O trabalho coletivo, seleção de temas de interesse, planejamento, distribuição de responsabilidades, construção de conhecimentos, tudo era muito instigante, porém as pesquisas eram sempre exaustivas, havia muito pouco material disponível uma década atrás. Em resumo, os trabalhos se enredavam através de:

- Autoconhecimento
- Leituras e problematizações teórico-práticas;
- Aulas de campo - vivências afro-centradas
- Experimentação de metodologias de ensino valorizadora de temáticas e pessoas negras e negros.
- Produção de textos e projetos pedagógicos que se desviassem das visões eurocêntricas.
- Diários de campo

Aulas de campo: aulas fincadas em solo dos conhecimentos e vivências da história e cultura da população africana e afro-brasileira, incorporando dimensões vivas, impossíveis de se esgotarem numa leitura e discussão teórica, ou de uma tarefa tradicional, ainda que cheia de criatividade. Experimentamos, em visitas técnicas, escutas dos mestres dos territórios, participação em eventos, estudos e pesquisas, os sentidos e significados de saberes e práticas, espalhados em diferentes territórios e atividades sociais, que são testemunhos e preservam a história e a cultura negra. As aulas de campo, nesse projeto, seguiam sempre a metodologia do estudo prévio, discussões de tópicos em aula e saídas a campo para as vivências e interpretações. Sempre com o diário de campo nas mãos, anotando o que se via, o que se sentia, o que se poderia deduzir ou desdobrar nos estudos, o que incomodasse, o emocionava, e a síntese possível após leituras e vivências.

Assim partíamos com as turmas para quilombos (Em Paraty, Angra dos Reis, Marambaia-RJ, São José da Serra - RJ, Contagem - MG, entre outros, ou festividades religiosas como as congadas em Minas Gerais (Contagem e Oliveira), sedes de irmandades religiosas católicas do Rio de Janeiro, terreiros de candomblé e casas de umbanda (diversos no RJ), museus do Rio de Janeiro e São Paulo (diversos, incluindo museus alternativos de periferia), circuitos de estudos em São Paulo e em Salvador, e muitos projetos desenvolvidos em escolas de educação básica, com crianças ou adultos de EJA ou com juventudes de periferias (estudando o movimento hip-hop e o funk carioca).

4.1. EXPERIÊNCIA SELECIONADA: DIÁLOGOS MULHERES NEGRAS SENSACIONAIS

Nesse recorte, o projeto selecionado contempla eixos epistemológicos centrais para o trabalho pedagógico com temas negros, como a transversalidade das questões sócio-históricas e a interseccionalidade das opressões ao corpo negro, bem como a necessária discussão para combate do racismo institucional na educação e a implementação de políticas voltadas para a reorientação curricular na direção da equidade racial, partindo do reconhecimento/reparação, bem como da valorização das raízes civilizatórias africanas e as contribuições do povo negro para a construção da nação.

Focados nessa meta, realizamos inúmeros diálogos e produções, na temática da resistência e do protagonismo histórico da mulher negra. Houve diálogos com pesquisadoras especialistas na área, atividades em diferentes linguagens, utilizando tecnologias, aulas de campo e materiais digitais como vídeos, documentários, imagens, músicas etc. Essas situações de aprendizagem resultaram numa experiência ímpar e significativa, tanto para o nós, equipe organizadora, quanto para os/as estudantes.

Durante a problematização debatemos sobre a presença contemporânea de mulheres negras em busca de qualificação acadêmica e como essa presença negra tem alterado qualitativamente a paisagem humana da Universidade: hoje, grande parte dos e das discentes são corpos pretos. Para os diálogos trouxemos a atenção ao orgulho do corpo e da mente negra, apresentando estudos e argumentos de consciência positiva, de certo modo empoderando o feminino e discutindo formas de combate aos mecanismos machistas e racistas da nossa realidade.

Nesse projeto trouxemos reflexões sobre subjetividades negras e o lugar histórico das mulheres negras na constituição de nossa sociedade. Debates sobre os mecanismos racistas/sexistas que oprimem, silenciam, violentam e subalternizam o feminino, mantendo-as na base da pirâmide social. Pontuamos histórias femininas negras, através de leituras, vídeos, músicas, poesias, literaturas, e análises biográficas. A reflexão através da pesquisa e a escrita criativa foram as estratégias escolhidas para enredar as conversas em grupo.

Estabelecemos um ciclo de diálogos distribuído em quatro subtemas, conforme se segue:

I. Interseccionalidade raça/classe/gênero, pacto narcísico da branquitude e o protagonismo do feminismo negro
II. Mulheres Negras Sensacionais
III. Somos todas Carolinas – nossas ancestrais
IV. Pacto com minha Negra Sensacional

Iniciamos os diálogos com os temas "racismo à brasileira" e "branquitude".

Provocamos o grupo com a pergunta: "por que existe um pacto de normatividade existencial da população branca como referência de verdades e coerências inexoráveis? No diálogo trabalharam-se os conceitos de privilégio branco e supremacia branca, como produtos de um processo histórico que enraizou e construiu estruturas que embasam a normatividade branca no Brasil desde a colônia. Essa estruturação social possibilitou que o segmento branco fosse superestimado em nossa história, aparecendo como modelo universal de humanidade a ser seguido, alvo da inveja e do desejo de outros grupos raciais. No entanto, esse modelo foi inventado e mantido no mundo pela elite branca, no sentido de garantir a supremacia branca, perpetuada ao longo da história, como forma de legitimar a dominação econômica, política e social. Esse traço ideológico da supervalorização e normatização branca investiu na construção de um imaginário substancialmente negativo sobre os corpos não brancos, danificou a autoestima negra, culpabilizou as vítimas pelas discriminações que sofrem e, por fim, "justificou" as desigualdades raciais.

Prosseguindo, nos concentramos em construções sobre mulheres negras. A partir de textos e vídeos de autoras negras, debatemos a ideia do corpo feminino negro como lugar social subalternizado e os desafios da resistência e do empoderamento pessoal, entendendo a interseccionalidade de opressões que atravessam os corpos de todas as mulheres negras, pobres, heteronormativas, transgêneros, etc. Os diálogos sobre corporeidade e ancestralidade negra, também contaram com pesquisadoras especialistas convidadas.

Comentarei, na sequência do texto, algumas atividades selecionadas desse projeto.

4.2. NEGRÔMETRO

Nas reflexões sobre si mesmos, focamos na construção da história pessoal. A produção da árvore genealógica da família foi base para a recuperação de memórias de si. Nessa construção pedimos que cada estudante sublinhasse as mulheres negras de sua família e destacasse aquelas de sua admiração. Assim, quando escrevesse sua história, entrelaçaria a história dessas personagens ancestrais ou contemporâneas (meninas, jovens ou mulheres mais velhas). Para organizar as histórias pessoais, e a presença negra do entorno de cada um/a, utilizamos um organograma, um instrumento lúdico, por nós produzido, denominado *negrômetro*, no qual cada estudante se posicionavam em posição central e informavam seu pertencimento racial, conforme as categorias do IBGE. Em seguida posicionavam seus ancestrais, com suas origens raciais e tópicos considerados importantes da trajetória de vida desses antepassados, em quantas gerações pudesse chegar (pelo menos até a terceira geração ancestral).

4.3. CONSTELAÇÕES[4] DE MULHERES NEGRAS:

A atividade seguinte foi construir uma teia pessoal de mulheres negras, partindo das mulheres negras da família e ampliada pela colocação de outras mulheres negras do entorno da/o estudante, como colegas de trabalho, de estudos, amigas de infância ou da atualidade, funcionárias de casa ou de outro local. Essa teia chamamos de *constelação de mulheres negras,* indicando, no sentido figurado, um conjunto de mulheres notáveis, lutadoras e valentes. Assim, as/os estudantes acrescentaram mulheres, jovens ou meninas negras de seu entorno, parentes ou não. Foram surgindo avós, mães, tias, madrinhas, vizinhas, professoras, babás, empregadas domésticas, amigas de infância, irmãs mais velhas ou mais novas, primas, colegas de escola, colegas do trabalho ou da universidade. Ao escrever sua história de vida, entrelaçada ao seu pertencimento racial, e a sua rede de mulheres negras, os/as estudantes eram convidados a "(re)descobrir" fatos importantes e compor seu texto, encontrando o lugar de importância dessas personagens negras em suas histórias. Para tal revisitavam suas memórias, conversavam com seus mais velhos da família ou outras pessoas que achassem pertinente. Aqui cabe um parêntese, pois, tratando-se de biografias negras, indubitavelmente aparecem lacunas impossíveis de se preencher quando se trata das ancestralidades negras, esse fato é sempre impactante, quando se perdem as memórias ancestrais (surrupiadas pelo sequestro das identidades culturais do passado, operadas pelo tráfico e escravidão).

4.4. BRANQUITUDE E SEUS PRIVILÉGIOS

Nesse tópico conversamos a partir de dois textos e dois vídeos que apresentam e discutem os conceitos de negritude e branquitude e a constituição dos privilégios do segmento branco: Branqueamento e Branquitude no Brasil (Bento 2002, 28-63); A Máscara (Kilomba 2016, 33-46), Filme Praça Paris (Murat 2016), Vídeo Olhos Azuis (Verhaag e Jane 1996). No formato de roda de conversa, debatemos sobre o efeito do racismo nas construções egóicas brancas, inflando-as e deturpando a visão de si mesmos. Retomamos as reflexões iniciais da estruturação histórica da *supremacia branca*, e refletimos, a partir das obras acima citadas o fenômeno psicossocial denominado "*pacto narcísico da branquitude*", que leva as instituições e pessoas brancas com poderes, a privilegiarem sempre pessoas brancas, e também se autodefenderem ou se auto apoiarem em quaisquer circunstâncias. Também se analisou, a partir de estatísticas e depoimentos, o mesmo fenômeno na escola,

4 Na astronomia, constelação é agrupamento de estrelas unidas por linhas imaginárias, permitindo imaginar uma figura na esfera celeste; no sentido figurado, constelação pode significar um grupo de pessoas notáveis.

que normatização e cristaliza esses privilégios da branquitude através de diferentes mecanismos, visíveis ou invisíveis, tidos como justos.

4.5. PAINEL MINHA NEGRA SENSACIONAL

Socialização das constelações individuais das figuras femininas negras e escolha de uma mulher que se considere especial nesse grupo, que denominamos como Minha Negra Sensacional.

No compartilhamento das histórias aparecem a racialização e as desigualdades sociais. Nas discussões sobre "lugar de fala", a síntese foi que a identidade branca ou negra determina lugares de representação social, plenos de significados e sentidos impossíveis de serem transferidos de um para outro corpo.

4.6. ÁLBUM MULHERES NEGRAS ANCESTRAIS SENSACIONAIS

Estudos e pesquisas sobre personalidades negras femininas para montar um Álbum de Mulheres Negras Ancestrais Sensacionais. A tarefa consistiu em destacar mulheres que se destacaram e são representativas das causas negras, em qualquer área, através da biografia de mulheres que nos antecederam imprimimos imagens sociais positivas ao feminino negro.

4.7. SOMOS TODAS CAROLINAS

Um estudo de caso sobre uma mulher escritora-ícone brasileira, Carolina Maria de Jesus. Estudamos a sua biografia e lemos o seu mais célebre livro, *Quarto de Despejo*. Ao final as\os participantes debateram a visão de mundo dessa mulher a partir de categorias escolhidas pelo grupo (família, trabalho, maternidade, sexualidade, trabalho, moradia, saúde, alimentação) e as semelhanças entre a narrativa da obra e os problemas das mulheres negras nos dias atuais.

4.8. ANCESTRALIDADES E COSMOGONIAS AFRICANAS - MULHER NEGRA COMO REFERÊNCIA

Nesse tópico dialogamos sobre os conhecimentos, simbologias e valores civilizatórios milenares preservados especialmente nas comunidades tradicionais de Candomblé e Umbanda, pelas guardiãs da memória negra, as Yalorixás, que preservam a visões de mundo ancestrais nas convivências dos terreiros, e suas intersecções com a cultura. Após reflexões com os materiais de estudo pertinentes ao tema, o diálogo se deu numa roda de conversa em sala de aula com uma pedagoga e Yalorixá, que conversou sobre o papel da mulher negra, como mantenedora e guardiã da cultura diaspórica africana e afro-brasileira.

4.9. AULAS DE CAMPO

Aula de campo na Exposição "*Carolina Maria de Jesus: Um Brasil para os brasileiros",* Museu de Arte do Rio/RJ. Exposição dedicada à trajetória e à produção literária da autora mineira apresentando mais de 400 itens de sua produção como autora, compositora, cantora e artista[5]

Aula de campo no Terreiro Egbe Ilé Omidayé Asé Obalayò, em São Gonçalo/RJ. Roda de conversa com a Yalorixá Mãe Marcia D´Òxum, visita guiada ao terreiro e observação como convidados da cerimônia de candomblé.

Aula de Campo – Circuito Herança Africana – Encontro com Bakhita. Percurso guiado por profissionais do Instituto Pretos Novos, visitando pontos históricos da região chamada de Pequena África (Bairro da Gamboa do rio de Janeiro), incluindo várias explicações fortalecedoras da narrativa histórico-cultural sobre a história dos africanos no Rio de Janeiro. Ao final do circuito, visita ao Cemitério dos Pretos Novos (sítio arqueológico descoberto em 1996 na região portuária do Rio de Janeiro) e encontro com a ossada completa de uma mulher africana, que recebeu o nome de Bakhita, morta aproximadamente aos 20 anos, ao chegar no Brasil escravizada, no início do século XIX.

4.10. CULMINÂNCIA DO PROJETO: PACTO COM MINHA NEGRA SENSACIONAL

Para finalizar os trabalhos, as e os participantes da disciplina encerram seus diários com uma carta-pacto, endereçada à mulher negra, estrela de sua constelação, objeto de sua maior admiração, a quem considera uma mulher negra sensacional, a qual apresentou anteriormente à turma numa roda de conversa intitulada Minha Mulher Negra Sensacional. Na carta para sua escolhida, o/a estudante, futuro/a professor/a, afirma seu compromisso antirracista. Nessa carta ele/a reitera o porquê a admira, e promete à sua personagem que lutará contra o racismo onde estiver. No documento, o/a autor/a se coloca na sua posição futura de educador/a e faz suas considerações sobre o que foi proposto e dialogado no projeto, realizando auto análise sobre os aprendidos e reflete sobre seu entorno, a realidade de educação, saúde, emprego, moradia, lazer, das pessoas negras, das mulheres negras, das crianças negras. Essa tarefa implicou nas possibilidades de atitudes antirracista em qualquer espaço e especialmente na escola.

---

5 Curadoria do antropólogo Hélio Menezes e da historiadora Raquel Barreto, com assistência de Phelipe Rezende.

4.11. TRECHOS ESCOLHIDOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Para exemplificar as falas dos estudantes, trazemos algumas contribuições retiradas dos diários de campo de cursistas

4.11.1. História a partir do Negrômetro

> O meu avô paterno era indígena, vivia com sua família no Pará. Como ele e minha avó se conheceram eu não sei, mas sei que antes disso mudou seu nome para um nome bem brasileiro e apagou suas raízes para conseguir assegurar trabalho. Ele veio para o Rio de Janeiro onde teve 7 filhos biológicos e adotou mais dois. Batalhou contra o câncer e morreu deixando uma viúva cadeirante com sérios problemas de saúde, e nove filhos meio-indígenas, e negros, alguns dos quais ainda eram bem pequenos e também com problemas de saúde. Sem dinheiro ou família para recorrer, os filhos começam a trabalhar e cuidar uns dos outros, e muitos se distanciaram e seguindo com sua vida independente ainda na adolescência, perderam contato com os irmãos. Não se sabe muito de sua família ou tribo e nada da sua cultura indígena foi passada adiante, nem seu verdadeiro nome." (Trecho de relato familiar da aluna MR, outubro, 2020)

4.11.2. Reflexões sobre branquitude

> A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, esta herança pode ser objetiva e subjetiva, sendo colaboradora, reprodutora, deste lugar social, preenchido de poder, em que, o negro como objeto de estudo, é percebido como linear, separado, fragmentado, sem conceber nesta construção do branco a correlação com o negro, atribuindo a problemática das desigualdades raciais ao negro, sem evidenciar o papel do branco, com pacto entre os brancos de conservação deste privilégios, o qual ocasiona benefícios concretos e simbólicos. (Estudante S)

Outra fala significativa, as considerações do estudante L.

> A aceitação de si é um processo difícil, afinal vivemos em um modelo eurocêntrico que nós diz todos os dias que se eu não seguir específico modelo, nunca serei aceito, e com o preto é exatamente assim, até a forma de usar seu cabelo foi comercializado, eu mesmo vim de pessoas brancas e pretas, e é um processo até hoje em como eu devo me identificar, na grande maioria das vezes, eu me situo como preto de pele clara, afinal, eu tenho traços que me remetem a isso: "Assim, compreender o branqueamento versus perda de identidade é fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária". (Bento, M. A. Silva, 2002, 27) O discurso aqui não é sobre achar quem é melhor que alguém pela sua etnia, mas sim compreender que vivemos num processo de evolução e também de uma cultura racista, eurocêntrica, por isso devemos todos

> os dias refletir sobre nossas ações premeditadas com relação a pessoa preta e a pessoa branca, será que vamos agir da mesma maneira para as duas? É assim que vamos construir o antirracismo, exercícios na escola onde o preto tem acessos, etc. Não podemos deixar de nos aceitarmos pretos e pretos de pele clara, é nossa essência, é nosso passado. (L)

4.11.3. A mulher negra sensacional

A aluna de pedagogia J. A. escolheu como sua Mulher Negra Sensacional a cantora cirandeira Lia de Itamaracá. Pode-se perceber no texto da pesquisa sobre a cirandeira, a compreensão da aluna sobre interseccionalidade e como o corpo da mulher negra ocupa espaços através da existência. Diz a aluna:

> Maria Madalena ou Lia de Itamaracá como é popularmente conhecida, é uma mulher negra sensacional, um ícone da cultura pernambucana e a mais célebre cirandeira do Brasil, uma mulher potente, de voz única, espontânea, de sorriso fácil, que ama e reafirma sua afrodescendência, sua ancestralidade. Vinda de origens humildes, pais trabalhadores e a única entre 18 irmãos que se interessou pela arte de cantar.
> Durante bom tempo de sua vida, Lia apenas se apresentava na Ilha de Itamaracá, trabalhou como cozinheira em um restaurante em que se se apresentava aos fins de semana e como merendeira em escolas, onde também brincava de ciranda com as crianças. Em 1977, Lia foi redescoberta por Beto Hees, seu atual produtor, foi quando sua carreira decolou, levando em turnê suas apresentações para outros estados do Brasil e também para territórios da Europa, como França, Alemanha, Lisboa e Londres. Ganhou o título de "Diva da música Negra" pelo The New York Times. No ano de 2005, Lia recebeu o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco, concedido pelo Governo do Estado, recebendo uma bolsa vitalícia pela valorização cultural. Além desses feitos, Lia recebeu do então presidente Lula, a medalha da Honra e Mérito Cultural da Presidência da República. Lia aparece em "O Mar de Lia", curta-metragem em que atua e conta um pouco de sua trajetória de vida, todas as fronteiras que ultrapassou para ganhar o reconhecimento. Lia também é citada na minissérie premiada no festival FestCine, "Encantada", onde canta, à capela, uma de suas cirandas. Também no cinema, Lia aparece no filme "Bacurau" onde interpreta Dona Carmelita, a matriarca da cidade de Bacurau. Lia também ganhou título de doutora honoris causa pela Universidade Federal de Pernambuco.

Resumindo:

> Lia, uma mulher negra nordestina, trabalhou sua vida toda para sustentar a família, nunca esquecendo do seu sonho de levar sua ciranda para o mundo, que por muitas vezes ficou em segundo plano por falta

de investimentos, seu primeiro disco produzido por ela mesma não teve patrocínio e Lia não ganhou nada com a obra.

Tenho admiração por Lia ser um exemplo vivo da hereditariedade cosmológica e cultural, transmitida de gerações a gerações pelas mulheres.

No momento de sua apresentação, a estudante se emocionou ao declamar poesia de Lia, tornado um conhecimento sensível, imbuído de relações significativas de vida.

Minha negra sensacional: Lia de Itamaracá
"Eu sou Lia da beira do mar
Morena queimada do sal e do sol
Da Ilha de Itamaracá
Quem conhece a Ilha de Itamaracá
Nas noites de lua
Prateando o mar
Eu me chamo Lia e vivo por lá
Cirandando a vida na beira do mar
Cirandando a vida na beira do mar
Vejo o firmamento, vejo o mar sem fim
E a natureza ao redor de mim
Me criei cantando
Entre o céu e o mar
Nas praias da Ilha de Itamaracá
Nas praias da Ilha de Itamaracá"

5. O pacto com minha negra sensacional

A experiência de escrever uma carta-compromisso para sua mulher negra sensacional trouxe elementos cognitivos-afetivos muito importantes, que deram sentido e síntese às vivências em aula, em sala ou no campo, como dizem, nos territórios. Foram momentos emocionantes as leituras dos compromissos em aula.

Abaixo temos um exemplo de pacto, a carta escrita pela estudante S.C.A. à Marielle Franco, sua negra sensacional, com quem se compromete a exercer uma educação antirracista e antissexista, imbuída na força da luta e representatividade de Marielle.

Itaboraí, 08 de dezembro de 2022.
Querida Marielle,
Inicio esta carta com desejo que estas palavras cheguem até você. Hoje fazem 4 anos e 8 meses do seu assassinato, e até agora não temos respostas...
Ao começar escrever memórias daquele momento, sinto angústia, revolta, tristeza e impotência diante de tudo que o Brasil passa atualmente.

Continuam nos matando, dessa vez foram as primas Emilly e Rebecca em Gramacho, já dizia Conceição Evaristo, “Eles combinaram de nos matar, mas combinamos de não morrer”, pois assim como você, continuamos sendo sementes de resistência, e sendo sementes teimamos em germinar. Vocês são atemporais e nos atravessam diariamente. Não é só uma carta de memória. É uma carta-resistência, que solicita acesso às forças superiores por uma ruptura dessa ideia do fim de uma vida. Você vive! Estas palavras chegarão até você.

Hoje é um dia difícil... Eles avançam com o projeto de extermínio das vidas negras, nossas famílias, sonhos e histórias. Ao constatar essa realidade sentimos indignação. Marielle é a raiva que vem logo após a tristeza e o pesar. Percebi que ela é bastante potente. Você sabia disso! Era indignação o protesto da sua resistência à opressão. São esses sentimentos que nos alertam, abarcam, nos fazem cuidar e ser cuidada. Resistindo a gente permanece se amando e se identificando como potências. Transformando o luto em luta.

Como educadora, tenho compromisso de ser mais uma semente, uma voz de resistência, transmitindo, multiplicando e ampliando os seus ideais nos corações das crianças que são e serão meus alunos, com práxis antirracistas, a partir do reconhecimento que a escola, como parte da sociedade, também é um espaço em que o racismo está presente.

Este reconhecimento, mudança e transformação, Marielle, tem que ser pautado de uma educação dialógica de Paulo Freire, repensando o currículo, o PPP, a formação docente com questões de interesse do multiculturalismo, como diferenças de cultura, raça, gênero e sexualidade, que perpassam o cotidiano escolar, relembro um trecho do seu discurso, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, no dia 08 de março, que entremeia os sentidos de lutar por educação multicultural: "As rosas da resistência nascem do asfalto. A gente recebe rosa, mas a gente vai tá com o punho cerrado também falando do nosso lugar de vida e resistência, contra os mandos e desmandos que afetam as nossas vidas. Vai ter que aturar mulher negra, trans, lésbica, ocupando a diversidade dos espaços.”

Essa carta-resistência está sendo finalizada. Que ela seja potente, igual à destinatária e que, mesmo que o durante o percurso tenha viagens derradeiras até o seu destino, ela cumpra o seu papel: de continuar movendo-se, em forma de semente, neste caminho de luz onde quer que estejas. Marielle, presente! Hoje e sempre! (S.C.A.)

Conclusão: o que faz uma aula antirracista?

Em princípio, encaramos o racismo como uma ferida social, uma doença que interfere nas formações psicológicas de todos, brancos e não brancos, e em todas as funcionalidades institucionais de uma sociedade racista. Como qualquer outra instituição social, a escola que reproduz as ideologias racistas,

e opera no sentido da exclusão ou abandono de uma parte de seus membros (nesse caso estamos falando das crianças e jovens negros e negras), ao invés de ser um lugar de acolhimento e cura, se traduz melhor como lócus de adoecimento, apequenamento, anulação desses "*não escolhidos"*. Nesse caso, para boa parte de seus estudantes, as concepções pedagógicas arraigadas em concepções de sujeito e do ensino-aprendizagem com padrão eurocêntrico, são inertes e se traduzem em aulas, projetos pedagógicos e profissionais contaminados pela doença do narcisismo branco. Qualquer educação democrática tem que ser antirracista.

Porém, uma proposta educacional com equidade racial e antirracista, se esforça e enfrenta os desafios de promover o reconhecimento das diferenças. Pergunta-se, desde os primórdios das ações que desenvolverá, se essa educa para a liberdade, para a democracia, entendendo-se que um fundamento com raiz democrática não combina com racismo. Acolhe os ensinamentos do movimento social negro dos séculos XX e XXI: busca educar com os princípios de combate ao racismo, praticando um currículo afastado da homogeneidade (leia-se branquitude), acolhendo as diferenças, incorporando as "*pedagogias das encruzilhadas*".

A educação antirracista trata de investigar e construir protocolos políticos-pedagógicos que respeitem as diferenças presentes na escola, acolhendo e respeitando escolhas e particularidades do seu público.

A aula antirracista, como se explica nas DCN´s para a Educação das Relações Étnico-raciais (citada no início desse texto), não cabe em quatro paredes, porque é iminentemente política e trata de viver a história e a cultura dos afro--brasileiros e africanos. Essa cultura orgulhosa resistiu, atravessou séculos, e pulsa nas vivências populares regionais. Produz, nas comunidades periféricas, crianças, jovens, e adultos que respiram essas matrizes culturais populares, mas que, infelizmente, são invisibilizados ou inertes no ambiente escolar.

A educação, a escola ou a aula antirracista procura nexos com o chão da luta dos negros que buscam se firmar como cidadãos de igual valor, desde a abolição. Lutam pelo reconhecimento de sua história, pela valorização de sua participação na construção da nação, e pela sobrevivência psicológica e física. Essa, conecta-se com a realidade e auxilia na reeducação da sociedade, esvaziando ideologias e privilégios do branqueamento e das hierarquizações culturais. Essa, torna-se realmente inclusiva quando se posiciona com sabedoria, para criar políticas emancipatórias para jovens e crianças de todas as origens.

O aprendizado que guardamos de nossas aulas antirracistas é que elas estão permanentemente em construção, sempre podemos melhorar na próxima vez, podendo nos utilizar melhor dos insights que tivemos na prática ou aprimorar aspectos que pensamos poder melhorar após a experiência anterior (tempo, ritmo, conteúdos, estratégias didáticas, adequação dos materiais).

A aula democrática, sem racismo, sempre é uma oportunidade nova.

Referências bibliográficas

Bento, Maria Aparecida Silva. 2002. "Branqueamento e branquitude no Brasil". Em Carone, Iray; Bento, Maria A. Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil, 2003. *Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, DF.

Brasil, 2008. *Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008*. Brasília, DF.

Brasil, 2010. *Lei Federal 12288 de 20 de julho de 2010*. Brasília, DF.

Brasil, 2012. *Lei Federal 12.711/ 2012 de 29 de agosto de 2012*. Brasília, DF.

Brasil, 2014. *Lei Federal 12.990 de 09 de junho de 2014*. Brasília, DF.

Gomes, N. Lino. 2017. *O movimento negro educador.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Gonçalves, Maria das Graças. 2010. "Subjetividade e Negritude". Em: Cadernos PENESB12 - Especial: Curso ERER. Niterói: EDUFF.

Jesus, Carolina Maria de. 1989. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. SP: Círculo do Livro.

Kilomba, Grada.2019. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. RJ: Cobogó.

Mec/Seppir. 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília-DF: MEC/SEPPIR.

Murat, Lucia. 2018. *Praça Paris*. Filme, Brasil, Portugal e Argentina. Distribuição Imovision, 118 min.

Pitanga, Filippo. 2018. *Praça Paris: racismo estrutural e a desconstrução da branquitude*. Acessado em 01 dez. 2018. http://almanaquevirtual.com.br/pracaparis/.

Santos, Neusa S. 1983. *Tornar-Se Negro*. RJ: Graal.

Rufino, Luiz. 2019. *Pedagogia das Encruzilhadas*. RJ, Mórula Editora.

Schucman, L. Vainer e Schilickmann, Renata. 2018. Racismo e Branquitude: Psicologia e Branqueamento no Brasil. Em.: Kominek, Andrea M. Voss & Vanali, A. Christina (Orgs.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para*

o enfrentamento ao racismo no Brasil. Acessado em 10 dez 2018. https://www.editorafi.org/396latitudes.

Verhaag, Bertran e Elliot, Jane. 1996. *Olhos Azuis*. Vídeo, 128min. Alemanha e EUA.

ÉTICA HORIZONTAL E DIALÓGICA DA AUTORIA E DO ENSINO DA CRIAÇÃO EM SALA DE AULA. ATOS ESTÉTICOS E POLÍTICOS PARA GERAR ESPAÇOS DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL COMUNITÁRIA

Horizontal and dialogic ethics of authorship and teaching creation in the classroom. Aesthetic and political acts to generate spaces for community social emancipation

Éticas horizontales y dialógicas de autoría y creación docente en el aula. Actos estéticos y políticos para generar espacios de emancipación social comunitaria

Patricia Medina Melgarejo[1]
José Ignacio Rivas Flores[2]
Miguel Darío Hidalgo Castro[3]
Gary Gari Murie[4]

1 Doctora en Antropología, Escuela Nacional de Antropología e Historia ; Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México e Docente Titular tiempo completo en la Universidad Pedagogía Nacional - México ; ORCID identidad: https://orcid.org/0000-0001-7625-6545 ; Email: patriciamedinamelgarejo@gmail.com

2 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga España e Catedrático del departamento de Didáctica y organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga ; ORCID identidad: https://orcid.org/0000-0001-5571-2011 ; Email: i __ rivas@uma.es

3 Doctorado en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco e Profesor de la universidad Pedagógica Nacional Unidad 202 Tuxtepec, Oaxaca ; ORCID identidad: https://orcid.org/0000-0002-2519-3123 ; Email: hdario65@yahoo.com

4 Candidato a Doctor en Estudios Artísticos, Facultad de Artes, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia e Profesor de Carrera en Planta, Facultad de Ciencias y Educación ;
ORCID identidad: https://orcid.org/0009-0002-4379-4317 ; Email: ggarim@udistrital.edu.co

Resumo

Compreender as condições sociais da tarefa docente e a necessária transformação de sua prática em sala de aula implica construir deslocamentos epistêmicos na ação política, estética e ético-pedagógica dos professores a partir de outras perspectivas que transformam a sala de aula em atos-potência de criação emancipatória do presente. Este trabalho fundamenta-se nos campos das teorias filosóficas, sociais e pedagógicas, argumentando a partir de Bakhtin e da perspectiva da horizontalidade dialógica a construção de articulações com o campo educacional-pedagógico, reconhecendo os próprios professores como autores e construtores. O artigo aborda, em cinco seções, a compreensão da historicidade do dispositivo "sala de aula", a partir do questionamento das condições que impedem a ação docente no contexto escolar no presente. Nas seções seguintes, constrói-se a argumentação de outros caminhos epistêmicos possíveis que reconheçam os processos de autoria, diálogo horizontal e criativo da docência no espaço cronotópico e polifônico da sala de aula, que se baseiam em sua potencialidade como atos éticos e estéticos, considerando o ato político de comunalidade como produto das lutas sociais dos professores na construção de caminhos de emancipação.

Palavras-chave: historicidade-sala de aula, diálogo-horizontal, autoria-ato estético-ético, movimentos sociais docentes, emancipação-professor.

Abstract

Understanding the social conditions of the teaching task and the necessary transformation of its practice in the classroom implies constructing epistemic shifts in the political, aesthetic and ethical-pedagogical action of teachers from other perspectives that transform the classroom into acts-power of emancipatory creation of the present. This work is based on the fields of philosophical, social and pedagogical theories, arguing from Bakhtin and the perspective of dialogic horizontality the construction of articulations with the educational-pedagogical field, recognizing the teachers themselves as authors and builders. The article addresses in five sections, the understanding of the historicity of the "classroom" device, from the questioning of the conditions that prevent teaching action in the school context in the present. In the following sections, the argumentation of other possible epistemic paths that recognize the processes of authorship, horizontal and creative dialogue is constructed of teaching in the chronotopic and polyphonic space of the classroom, which are sustained in their potentiality as ethical and aesthetic acts, considering the political act of communality as a product of the social struggles of teachers when building paths of emancipation.

Keywords: historicity-classroom, dialogue-horizontal, authorship-aesthetic-ethical act, teacher social movements, emancipation-teacher.

Resumen

Comprender las condiciones sociales de la tarea docente y la necesaria transformación de su práctica en el aula implica construir giros epistémicos en la acción política, estética y ético-pedagógica de los docentes. Estos giros deberían ir orientados a la trnaformación del aula en actos-poder de "creación emancipatoria" del presente. Este trabajo se fundamenta en diversas teorías filosóficas, sociales y pedagógicas. Especialmente se argumenta desde Bajtín y la perspectiva de la horizontalidad dialógica. Desde esta perspectiva se propone su articulación con el campo educativo-pedagógico, reconociendo a los propios docentes como autores y constructores. El artículo aborda la comprensión de la historicidad del dispositivo "aula", desde el cuestionamiento de las condiciones que impiden el actuar docente en el contexto escolar presente. En los siguientes apartados se construye la argumentación de otros caminos epistémicos posibles que reconocen los procesos de autoría, dialogo horizontal y creativo de la docencia en el espacio cronotópico y polifónico del aula, los cuales son sustentados en su potencialidad como actos éticos y estéticos. Para ello se considera el acto político de la comunalidad como producto de las luchas sociales de los docentes al construir caminos de emancipación.

Palabras clave: historicidad-aula, diálogo-horizontal, autoría-acto estético-ético, movimientos sociales docentes, emancipación-docente.

Introducción

Nuestros trayectos profesionales y personales se han desarrollado en relación a la docencia y la formación de docentes, desde la perspectiva de la disputa política entre las diferentes perspectivas educativas y pedagógicas presentes en los movimientos sociales de profesoras y profesores en Colombia, Argentina, México, y España. Nuestra posición, por tanto, supone interrogamos permanentemente sobre nuestro quehacer docente, nuestras docencias y nuestros avatares. A través de este artículo proponemos un trayecto que nos permita repensar los tránsitos de las condiciones sociales del quehacer docente a la transformación de su práctica en la "clase-aula"[5], comprendiéndola como un espacio social históricamente configurado, pero apropiado y resignificado, a partir de los propios sujetos.

En consecuencia, proponemos la necesidad de otras maneras de pensar a partir de la construcción de los giros epistémico-comprensivos que nos han posibilitado, no sólo concebir, sino decididamente trazar senderos de un actuar político, estético y ético-pedagógico, a partir de otras miradas que transforman el espacio social del aula en actos-potencia de creación emancipadora del presente.

De ahí nuestras interrogantes: ¿Quiénes y por qué, como sujetos docentes, asumimos los retos de ser autores y transformar nuestro trabajo en actos creativos? ¿Qué significan las luchas docentes en relación a la capacidad de la comprensión de nuestras definiciones políticas y, por tanto, éticas y estéticas? ¿Cuáles son los giros en nuestro pensamiento, que nos convocan a otras maneras de hacer la docencia, y transformar el aula en formas horizontales y dialógicas de generación de conocimiento? ¿Qué ha cambiado de nuestras miradas?

Comprendemos nuestras docencias como acto de creación docente, donde sujeto y práctica, en su interrelación, se inter/constituyen en una posibilidad de subversión, como constructores de disrupciones y conocimientos divergentes. Así, en estas preguntas subyacen tesis centrales sustentadas, no sólo en la filosofía y en la teoría social pedagógica, sino que estdán presentes las concepciones de los y las docentes, como autores/as y constructores/as de la labor en el-aula. Compartimos esta convocatoria de re-pensar nuestro trabajo como

5 Nota aclaratoria. Resulta relevante señalar que las definiciones de los conceptos "Clase" y "Aula", tienen significados distintos para la lengua española y para la portuguesa. Así, en español se utilizan diferenciadamente (esto también tiene una genealogía), puesto que "Clase" nombra a las personas, sus relaciones -epistémicas- al habitar el espacio del "Aula", aunque también se puede utilizar "clase" en sentido espacial: "Salón de Clases". En cambio, para el contexto de habla portuguesa, "Aula" implica una relación epistémica entre los sujetos, y "Clase" nombra el lugar-espacio. Interesantes acepciones y su polaridad. Si hablamos de éticas dialógicas en este texto, precisamente ha iniciado el diálogo y el conflicto generador, siempre nutridos de comprensiones mutuas y nuevos contenidos. De ahí que utilizaremos de forma general la palabra "Aula" para poder inter/construir en significados mutuos; aunque donde sea necesario en el texto, marcaremos algunas diferencias.

un acto político, ético y estético, desde nuestra capacidad de reconocernos como sujetos y actor@s sociales en diálogo permanente.

Comprendemos que estamos construyendo nuestro mundo a partir de nuestro "hacer", de acuerdo con el modo de narrar nuestra experiencia en el mismo; por tanto, los procesos que desarrollamos en nuestra acción educativa son modos de narrar el mundo y la vida, como nuestra forma de participar en su construcción. Lo cual supone una responsabilidad no sólo epistemológica, sino también ética y estética. Con ello invitamos a la reflexión y creación de condiciones para actos dialógicos y narrativos como propuesta que compromete la comprensión del acto creativo de la docencia, a partir del docente como "autor autentico". Esto nos conduce a una mirada epistémico-filosófica y genealógica que recorre distintos ámbitos (como ya hemos mencionado): desde la historicidad de la gestación inicial de la concepción de "Clase" a la configuración de la idea de "Aula escolar" y sus condiciones en el presente. Este proceso es problematizado a través del pensamiento de Bajtín (1989, 2003a, 2003b) y de las concepciones sobre la producción horizontal del conocimiento de Corona-Berkin (2024, 2019).

Con el fin de trazar los referentes procesuales y los giros comprehensivos del quehacer docente en las múltiples dimensiones de su complejidad, el presente trabajo se estructura en varios apartados. En los dos primeros, a través de un breve trayecto de la historicidad del aula escolar, se presenta una problematización de sus condiciones en el presente, lo que determina en parte, la propia definición de docencia y del quehacer de las y los docentes. En los tres siguientes apartados, a partir de estas genealogías, más allá de las huellas de su historicidad, se interroga sobre la necesaria construcción de otras miradas que generan nuevos caminos de comprensión del actuar docente, las cuales posibilitan la transformación de sus actos en otras definiciones éticas, estéticas y políticas. Se reconoce, para ello, la capacidad dialógica de transformación de los movimientos sociales docentes. Como último apartado se brinda la necesaria reflexión sobre la construcción de prácticas comunalitarias.

A través de estos apartado se trazan veredas, sentidos que brindan otros horizontes de comprensión del aula a partir de los procesos dialógicos horizontales como actos estéticos, éticos y políticos de emancipación social comunitaria, en la realidad docente y pedagógico-educativa.

1. Historicidad y emergencia social del aula como red/dispositivo que condiciona al quehacer docente

Argumentamos de inicio que el quehacer docente, en sí mismo, implica un acto creativo, ya que las concepciones sobre el aula instauran el propio modelo institucionalizado de enseñanza y al ejercicio de sus procedimientos de control y vigilancia hacia las y los docentes. Estas formas genealógicamente han

configurado diversos sedimentos de la historia misma del aula y de la labor de maestras y maestros en el presente.

Como parte de la genealogía de la concepción de aula se encuentran sus vínculos con la configuración histórica de la institución escolar y de sus formas de enseñanza. Estas concepciones se desprenden del taller "artesanal", propio de los siglos XV al XVIII, momento en que transitan de forma simultánea diversas concepciones que fueron acuñando la idea sobre el aprendizaje. Recordemos, en este sentido, a Comenio con su "Didáctica Magna" (1630 y 1640), centrándose en las formas de organización de los contenidos educativos.

La noción de "clase" (que precede a la definición de aula) cobra el significado en los procedimientos que delimitaban, no sólo el contenido educativo, sino al propio maestro que lo impartía. De este modo, esta concepción permite el establecimiento de agrupaciones de contenidos organizados a partir de "clases-tipos-categorías", segmentos organizados y clasificados en temas-unidades; por ejemplo "enseñanza de las primeras letras, aritmética". La concepción de "clase",[6] la cual pareciera propiamente pedagógica, genera, como "dispositivo social" (Agamben 2011), distintos condicionantes del quehacer escolar y docente, ya que propicia, tanto la idea de *graduación* (progresión, gradual, paulatino), lo que posteriormente se traduce como grados escolares, como el establecimiento de grupos de personas (*grupos escolares*), que comparten una "clase". Cabe señalar, que las ideas de clase y grupo escolar, en su trayecto histórico, también se encontraban vinculadas a las concepciones sobre la estructura social, como veremos más adelante.

En consecuencia, durante este periodo, como señala (Hamilton 1981a, 204): "*Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos"*. Como consecuencia se produjo mayor control sobre los procesos de clase que realizaban los docentes, producto de la visibilidad y el examen constante.

Un proceso más a considerar es el impacto del modelo de la "Instrucción Simultánea". Eseta consiste en configurar un nuevo espacio físico, delimitado, mediante la construcción de segmentos arquitectónicamente señalados para producir la simultaneidad de la enseñanza a través de la instrucción en grupos más reducidos. De esta forma los contenidos son impartidos en aulas, diferenciadas en espacios particulares (en aulas de escuela o galerías), separados por paredes, en los que la enseñanza se desarrollaba simultáneamente en todos ellos, de acuerdo a un principio de economía de recursos. Este modelo se expande a lo largo del siglo XIX, el cual, en su sedimentación histórica en el presente, es decir, en su historicidad, no ha sido

6 Como ya hemos mencionado, en español y en textos que trabajan la genealogía de la concepción de "Clase", efectúan una diferencia entre los términos de "Clase" y de "Aula". En este apartado se mantendrá esta distinción entre el concepto de "Clase" considerado históricamente como antecedente del concepto de aula.

trascendido. A pesar de las críticas al mismo, como las efectuadas por la pedagogía de "la escuela nueva", o bien las vertientes de pedagogías críticas que se expresaron en el pasado siglo-XX, este modelo ha sido dominante hasta el presente.

Profundizando un poco más en la persistencia del modelo de aula hasta nuestros días, como sustento fundamental de la "instrucción simultánea", podemos encontrar que se sus bases se asientan en los principios de la matriz del pensamiento moderno-colonial. En relación a esta idea se generan dos elementos de reflexión. En el primero se implica al aula en la práctica del examen y el establecimiento de un orden (no sólo de contenidos escolares, sino propiamente social, centrado en la competencia entre sujetos), a través de la asignación de lo individuos a grupos escolares determinados. Esto supone una estructura de Asignatura/aula en la que se establece la clasificación de los sujetos tanto por su "rendimiento escolar" (calificaciones), como por su, edad, género y asistencia. Así, esta clasificación puede asociarse a la idea de una igualdad simulada y determinar al aula y sus efectos, no sólo en lo pedagógico, sino esencialmente en lo político y social, ya que predefine la estructura social que la condiciona. Esto es, se definern las formas de acceso, permanencia y continuidad escolar, cada vez más asociados al ingreso económico y a las condiciones de trabajo.

Como segundo elemento, es necesario no olvidar que estos procesos sociales--educativos germinan en el contexto de la revolución industrial y de la sociedad mercantil-capitalista emergente. Se producen a la par de la configuración de los estados-nación y de sus sistemas educativos públicos (Cortés et al. 2023), de la formación de sus maestros, en donde subyacen las ideas de mayor eficiencia y de control y de otras formas de difernciaciación socio-política (por ejemplo, entre escuela rural y urbana, itinerarios educativos diferenciados, etc.). De esta forma se genera una tendencia hacia una pedagogía centrada en el individuo y su posición en términos de rendimiento, éxito y eficiencia, lo cual era compatible "con la idea, entonces dominante, de que cada persona pertenecía a un rango diferente en la escala social" (Hamilton 1981b, 24).

Ante este contexto, es posible comprender al aula como dispositivo configurado históricamente, ya que la concepción de la "«clase» no apareció como substituto de «escuela» sino, hablando en sentido estricto, para identificar las subdivisiones en el seno de las escuelas" (Hamilton 1981a, 96). Esto la situa como parte del dispositivo social, como propone Agamben (2011), en este caso escolar, en donde el aula, resulta un elemento articulador del dispositivo pensado como "red (…) que tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder (…) y de saber" (Agambem 2011, 250). A partir de esta configuración sociohistórica, nos interrogamos sobre sus huellas en el presente y los procesos que implica comprender al aula, como dispositivo moderno colonial en el presente.

2. ¿Qué narrativa ética produce el aula escolar en su configuración neoliberal en el presente?

El aula, tal como venimos argumentando, supone un espacio performativo en el que cristalizan las diferentes dimensiones de lo educativo, tanto desde el punto de vista ideológico, como político, epistemológico, social, cultural y, sin duda, también moral. En definitiva, el aula transmite, desde la experiencia que se desarrolla en la misma, el modelo social hegemónico y los valores, creencias, ideologías, perspectivas y narrativas que representan. La experiencia escolar, por tanto, construye las condiciones para el desarrollo de la propuesta hegemónica, de corte colonial, patriarcal, clasista y capitalista. Esto supone poner a funcionar, en el marco de la estructura de aula, lo que llamamos la moral neoliberal (Rivas 2024; Rivas et al. 2023), que se materializa en las ideologías, políticas, finalidades y propósitos, elaborados históricamente a partir de la concepción de mercancía y del éxito social y político de lo que se llamó burguesía o clase media alta, tal como evidencia J. Fontana (2019).

Esto que denominamos la moral neoliberal implica la actuación de un proyecto social y político que establece los modos de acción y los sistemas de pensamiento que lo legitiman. Hablar de moral implica referirse a la consecución de aquello que consideramos como deseable, hacia lo cual se encaminan las formas de participación. Esta moral, en el caso del aula, ha sido conformada a lo largo de la historia de los sistemas escolares modernos, tal como ya se ha explicado, y conecta con la moral de la economía liberal, tal como muestra Hamilton (1989) cuando analiza el origen de los sistemas educativos modernos (Zufiaurre; Hamilton 2015).

Atendiendo a la definición propia del término moral, según la RAE (2014), esta sería la doctrina del obrar humano que pretende regular el comportamiento individual y colectivo en relación con el bien y el mal y los deberes que implican. Esto es, representa una valoración de la actuación humana en términos de lo que, desde un planteamiento ideológico, político, religioso, etc. determinado, se establece como adecuado e impone obligaciones a los sujetos. En definitiva, hablamos de someterse a un diseño de actuación preestablecido. En tanto que lo ético supone ajustarse a lo moral, de acuerdo de nuevo con el RAE (2014), el aula establece un juego de valoraciones sobre la actuación de los sujetos que orienta las prácticas, los modos de hacer e, incluso, los modos de pensar, entendiendo que nuestras formas de hacer construyen la narración acerca de la realidad que habitamos.

En este sentido, por tanto, desde sus sedimentos históricos, la ética del aula construye una narración de mundo, acorde con el proyecto moral implícito, que se corresponde con la hegemonía política, ideológica y epistemológica, que ha definido el proyecto de escuela y el de aula en el proyecto moderno-colonial.

En este sentido, pensar la escuela desde el aula, no es sino potenciar el diseño político moral que lo sustenta, en tanto que aula. Esto significa poner en términos operativos la clasificación, ***taxonomización***, competitividad, economía de mercado, individualismo, que caracterizan el proyecto moral liberal, en primera instancia y el neoliberal en los tiempos actuales. De esta forma, las actuaciones que tienen lugar en el aula se controlan desde la ética propia de este modelo, estableciendo lo aceptable o no, lo deseable o no, lo necesario o no, lo correcto o no, en definitiva. La mayoría de las actuaciones dentro de un aula, como dispositivo social, están sujetas a este sistema de valoración ética que sitúa a cada sujeto (docente y discente) ante sus modos de hacer y participar.

De esta forma se crean las condiciones para desarrollar modelos de socialización implicados en los formatos de aula, que generan experiencia en el alumnado y en el profesorado, al mismo tiempo que construye su conocimiento de escuela y, por tanto, de la sociedad. Así, los diseños metodológicos, en el marco de las propuestas curriculares correspondientes, no solo son propuestas educativas, sino también éticas, en tanto que definen el bien o el mal de la actuación individual, de acuerdo con el proyecto moral en el que se encuadra. Es más, todo diseño curricular y su propuesta metodológica supone una concreción de una narración social, política, económica y cultural.

En tanto no se produzca una ruptura con este modelo y normatividad narrativa, el cambio educativo siempre estará mediado por este escenario, haciendo que la propia innovación educativa, no deje de ser sino ajustes en torno a la eficacia del propio modelo. Se hacen necesarias propuestas disruptivas (Cortés; Rivas 2024; Cortés et al. 2020), incluso insurgentes, que cambien el proyecto moral de aula y de escuela, transgrediéndolo, retomando la propuesta de Hooks (2021).

La peculiar situación de los sistemas educativos en las sociedades modernas le confieren una entidad particular en relación con las propuestas hegemónicas que actúan en la sociedad. A partir de principios del siglo XIX y la aparición de las sucesivas revoluciones industriales, la educación se ha ido convirtiendo en un elemento nuclear en la configuración de los estados modernos y las sociedades que los sustentan. De hecho, se puede decir que ha sido instrumental en dos sentidos: en la construcción de la moral ciudadana propia de estos estados y en la consolidación de un cambio ético-cultural relacionado con los sistemas de producción y la hegemonía de la economía financiera y mercantil de los últimos tiempos.

Podemos establecer algunos ejes de esta narrativa neoliberal que desarrolla el proyecto ético-político de aula. En particular nos interesa la ideología de gestión que le caracteriza (Cortés et al. 2023; Rivas 2024a; Rivas y Yélicich 2024b; Rivas en prensa; Rivas et al.,2023). En este sentido, el relato de mundo sobre el que se construye el conocimiento escolar sitúa el criterio de verdad

externo al sujeto, impuesto bien desde una revelación divina, o bien desde una lógica científica que coloca esta misma verdad en un orden lógico racional exógeno. A la postre, tanto monta, monta tanto, ya que el sujeto siempre queda sometido a una narración que se produce fuera de él mismo y su experiencia, que se le impone como una obligación moral que debe, sí o sí, aceptar. No obstante, introducir la verdad como criterio educativo supone hacer patente el proyecto moral de la escuela y los imperativos éticos que representa.

El relato educativo está dominado por el discurso de la calidad, como mantra del éxito del producto educativo, la eficacia, el esfuerzo, la excelencia, los estándares y la homogeneización cultural, entre otros. Discursos que tienen el valor de formar parte del relato social, propio de la colonización del modelo social occidental, capitalista, patriarcal y civilizatorio.

La herencia político-ideológica y de clase de la sociedad de mercado y del sistema productivo actual, incluyendo el propio racionalismo positivista reinante, incorpora esta idea de orden y control desde un modelo de conocimiento ordenado, taxonómico, extractivista, dominado por lo que Paraskeva (2015) llama el "imperio del número". De esta forma, la ideología de la gestión se convierte en el eje sobre el que se articula la vida escolar y del aula, mediando en las actuaciones de los sujetos que participan de la misma. Gestión que implica necesariamente, control, eficacia, orden, autoridad, jerarquía, etc. Elementos que configuran propuestas éticas para construir la narrativa de aula. Llevar a la práctica la narrativa de la gestión supone incorporar prácticas de autoridad, que puedan justificar y legitimar las prácticas que se derivan. En educación no es extraño leer y escuchar,

Todo ello tiene lugar en el marco de un escenario de democracia formal, que queda anulada desde esta posición, desarrollando lo que podemos denominar un autoritarismo democrático, o una democracia autoritaria, en un juego de paradoja semántica que desenmascara la esencia política de la educación neoliberal. Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) ponían en evidencia esta cuestión cuando planteaban que "el aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos, que reconocen una larga historia que aún está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera, en que levanten la mano para intervenir" (Dussel; Caruso 1999, 199).

Una consecuencia de esta configuración del aula como narrativa ético-política es el intento de generar un sistema educativo homogéneo y estandarizado. Esto es, que atienda lo educativo como si se tratase de un acontecimiento generalizable y universal y, por otro lado, que como consecuencia se pueda generar una perspectiva standard, aplicable en cualquier escenario y lugar. Giroux (2018), se refiere a este proceso como Educación Distópica; esto es, el

pensar en un currículum válido en cualquier contexto, con valor universal y con afán colonizador. En la medida que podemos hablar de una verdad externa al sujeto, se acepta como válido que el conocimiento escolar esté localizado y producido fuera del propio espacio escolar, generando una situación de subalternidad de lo escolar respecto a otros ámbitos institucionales, no siempre ejemplares en cuanto a sus valores democráticos o emancipadores

En síntesis, podemos hablar de una pérdida de la soberanía epistemológica (Rivas et al. 2023) que coloca a los sujetos escolares en situación de subordinación y de dependencia, tanto en términos cognitivos, como también afectivos y éticos. El aprendizaje de lo político, como propuesta de participación en lo público desde la autonomía personal, queda anulada desde esta práctica de aula, minimizando la posibilidad de construir una conciencia democrática de cualquier tipo (no digamos ya deliberativa, radical o participativa). Lo cual está siendo el caldo de cultivo para el auge de los nuevos fascismos emergentes en buena parte del mundo, en tanto que los sujetos se constituyen en una ética de la subordinación, el autoritarismo y la dependencia moral y epistemológica.

Esto supone una pérdida importante de cara a la posibilidad de educar sujetos emancipados, con criterio propio y capacidad de participación en los procesos sociales en los que actúan. Nos referimos a las finalidades de la práctica escolar, especialmente desde la perspectiva del alumnado, pero también del profesorado. Esto es la moral exógena que estamos definiendo como característica de la condición de aula: la ausencia de participación y la desvalorización de su experiencia como conocimiento. En definitiva, esto, siguiendo de nuevo a Dussel y Caruso (1999) supone una forma de disciplinamiento a la que docentes y profesionales de la educación se abrazan en tanto que han incorporado la narrativa escolar y los valores que representan; a menudo sin ser conscientes de lo que significa, pero siendo parte de su acción y sus consecuencias. En este sentido se puede hablar de al menos tres tutelas que actúan en la construcción de la escuela y del modelo aula. En concreto: El estado, el mercado y la epistemología positivista dominan la narrativa hegemónica.

Frente a este contexto, el aula como espacio de relaciones epistémicas, también implica el lugar del ejercicio de formas de dominio y control del quehacer docente. Lo cual nos conduce a comprender, como tercer elemento de reflexión, la resistencia y la transformación como el modo de implicar nuestra fuerza y potencia creadora como maestras y maestros en el contexto contemporáneo. De esta forma nuestras interrogantes iniciales cobran sentido: ¿Cuáles son los giros en nuestro pensamiento, que nos convocan a otras maneras de hacer la docencia, y transformar el aula en formas horizontales y dialógicas de generación de conocimiento? ¿Qué ha cambiado de nuestras miradas? Es, en este sentido, que argumentamos que los actos docentes en este espacio del aula transitan por otros procesos de construcción cuando él o

la docente en los contextos particulares de su ejercicio, producen dimensiones inéditas de su oficio-profesión, de su actuar. A continuación, en los siguientes apartados definiremos ciertos procesos basados, tanto en las aportaciones de M. Bajtin y de otros y otras pensadoras, lo que posibilita abrir horizontes de la gestación *de otras formas de docencia* en la comprensión de los actos de creación de la docente y del docente como sujeto -autor. De ahí que se potencia su construcción y recreación de sí como sujetos sociales-políticos.

3. Otros caminos, otras miradas del aula escolar como lugar de encuentro de múltiples cronotopos en la Autoría y Acto estético de creación docente: más allá de las huellas de su historicidad

En el apartado anterior hemos transitado por las huellas de la historicidad del aula y su genealogía como espacio configurado como dispositivo social. Esto nos posibilita aproximarnos a sus sedimentos contemporáneos e interrogarnos más allá de esta historicidad de control, definición y segmentación de contenidos escolares, arquitecturas y espacios, todos ellos como referentes que podrían predefinir el quehacer de los y las docentes.

Por otro lado, encontramos definiciones del "aula" en donde los actos docentes, ante estos desafíos que transitan para transformar su práctica social, conllevan distintas intenciones (actos y actuaciones). Resulta pertinente, en este sentido, comprartir un breve fragmento del dialogo con la compañera docente "Veremunda Guadalupe Sánchez" (utilizamos únicamente su nombre en los fragmentos de entrevista)[7]; pues ante la pregunta sobre su quehacer diario en la escuela, señala.

> ***Cuando entro al aula***… Pongo en órbita mis sentidos para escuchar las voces que confluyen en el salón de clases, para dialogar y reflexionar a partir de la diversidad de expresiones. (…) Pero también me ocurre que el salón, solo es un espacio a corta distancia que me permite aproximarme a las problemáticas de las realidades de diversos contextos, a través de las voces que representa cada estudiante, sus emociones, sus anhelos, sus historias, sus contextos… (Veremunda 2024)

Resuena, en nuestro caminar en la docencia y en la formación de docentes, la potencialidad que imprime la maestra "Veremunda", pues al entrar en este espacio del aula nos indica hasta corporalmente su sensación de alerta y búsqueda: "Pongo en órbita mis sentidos"); momento y espacio, situación

7 Agradecemos la participación de la profesora Veremunda Guadalupe Sánchez, reconocemos su labor como docente indígena en la lucha por transformar la educación en Oaxaca, México.

en la cual pone toda su atención para "escuchar las voces que confluyen en el aula para dialogar". Esta cuestión la retomamos como parte de la siguiente argumentación con la intención de continuar con los trayectos y genealogías y así poder comprender a las docencias y a las y los docentes tanto en la construcción cotidiana de su quehacer, como en su contexto actual. Así, como primer momento nos acercaremos a la configuración de las múltiples dimensiones de la práctica social de los y las docentes en el aula, a partir de distintos referentes del propio campo pedagógico. A partir de la problematización de dicha práctica realizamos un giro desde la perspectiva bajtiniana.

Desde distintas perspectivas educativas se han caracterizado a los procesos que acompañan la intervención de las y los docente al interior de las aulas de diversas formas. De ahí título de la icónica obra de Philp Jackson (2010): "La vida en las aulas", [8] trabajo que consideramos para nuestra argumentación. Retomamos básicamente el prólogo de Jurjo Torres (2010), quien desarrolla la descripción del aula escolar y define ciertas marcas distintivas de este contexto en particular, como serían: "la Multidimensionalidad, la Simultaneidad; la Inmediatez, la Imprevisibilidad" (Torres 2010, 17). Precisa, además, otros dos elementos, refiriéndose al lugar-espacio público en el que se desarrolla y al sentido de una continua acumulación de experiencias como base de una práctica social, la cual se encuentra inscrita en la propia incertidumbre de la constante interacción humana que se genera en el aula.

Estos elementos ya han sido definidos y reconocidos por el campo educativo y pedagógico, configurando formas de analizar la docencia, pero no de comprenderla en su potencialidad como acto humano. Esta comprensión, desde nuestra perspectiva, debería tener lugar desde la voluntad y el ejercicio de la transformación de lo sensible, como condición estética de la escucha y del dialogo, más allá de la interacción. La resultante del análisis de la docencia, sin una comprensión filosófico-política, ha permeado ciertos discursos educativo-pedagógicos que cierran su mirada y comprensión hacia "la docencia en el aula y hacia la vida que de ella emerge, frente a una "cosificación de resultados", supuestamente medibles; visión que paradójicamente des/pedagogiza" (Mejía 2020) la labor docente. Es decir, no se comprehenden los actos de sentido que los sujetos-actores sociales imprimen al acto de enseñar. Se omiten las pedagogías otras centradas en las potencialidades de los sentidos de la práctica de la docencia.

Estos elementos nos permiten problematizar desde otro lugar, como la mirada que nos brinda el pensamiento de Bajtin, al comprender dos ejes fundamentales: el aula como espacio de ***encuentro de múltiples cronotopos y, la potencialidad de la autoría y creación docente.*** Es por ello que requerimos

8 Este libro fue escrito en 1968, siendo precursor de definiciones como "currículo oculto", entre otras.

una mirada filosófico-pedagógica que propicie nuevos sentidos a los hechos mismos del trabajo docente. Así, retomamos los tres elementos ya mencionados por J. Torres, como serían la Multidimensionalidad, la Simultaneidad y la Incertidumbre, al considerar que: "este es un espacio ecológico en donde tienen lugar gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas (…) están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo" (Torres 2010, 17).

Desde la percepción de los y las docentes, al estar y ocupar ese espacio del aula se tiene la posibilidad del reconocimiento de esa multidimensionalidad e incertidumbre en los procesos simultáneos que ocurren, tal como lo define la docente "Veremunda". Según esta maestra el aula le permite una aproximación a la escucha de los sujetos al reconocer: "*diversos contextos, a través de las voces que representa cada estudiante, sus emociones, sus anhelos, sus historias"*. Esa escucha, ese reconocimiento, ese darse cuenta de las voces e historias, de sus sentires (emociones), de su estar y construcción, es donde se posibilita una acción que definiremos como ***cronotópica.*** La propia inter/comunicación en el aula puede ser percibida como un cronotopo, el cual, desde la apropiación del docente, puede ser comprendido como una forma de lectura de su entorno. Hablamos de un espacio que cobra vida y sentido desde la multiplicidad de voces (y autorías) de estudiantes y docentes, contenidos escolares o no, historias y las configuraciones espacio-temporales, que se condensan, en tanto que: "Los elementos de tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de las series y uniones de esos elementos constituye la característica del cronotopo" (Bajtín 1989, 237-238).

Esta comprensión creadora de las experiencias implica un Acto Estético; es decir, el aula concebida, ya sea como un cronotopo de múltiples aristas, o bien como la sobreposición de distintos y múltiples cronotopos, los cuales pueden expresarse de manera simultánea, sincrónica o diacrónicamente, configurando espacios de creación. Nos referimos a múltiples cronotopos como la expresión de heterogéneas narrativas cronotópicas que se formulan a través de las voces de los estudiantes y de las voces propias de los docentes, en donde se encuentran múltiples historias actuando e interactuando, creando territorios de afectos, cuerpos y contextos de diferentes temporalidades, de futuros-pasados producidos en el acto presente del aula.

La creación aesthésica, como potencial humano estético que genera espacios de la percepción de lo sensible (Gari 2024), tiene lugar a través de los sentidos y la escucha ("Poner en órbita mis sentidos" como señala la docente) del acto sensible y creador, como parte del proceso y acto que suscita. Como señala Claudia Arcila: "La voz del maestro es también la polifonía de voces que orquestan las experiencias en el aula, y como tal, es la voz del presente narrando los aprendizajes del pasado y las expectativas con el futuro" (Arcila 2017, 460).

En esta polifonía de voces, de biografías y de historias que se producen en el cronotopo del aula de todo docente, tiene lugar el reconocimiento de su propia voz: "Es la voz de un sujeto que se piensa y se resignifica mientras se subjetiviza en el lenguaje a través de la reiteración biográfica e histórica" (Arcila 2017, 460). Implica que las y los docentes ejercen a través de sus voces su autoría como condición de sujetos sociales, históricos y políticos que resignifican los diversos lenguajes presentes. Esto conduce a las definiciones de autor y posibilidad, tal como señala Bajtin.

> El autor de una obra hace su acto de presencia tan sólo en la totalidad de la obra, y no está ni en uno solo de los momentos de la totalidad, menos aún en el contenido separado de la totalidad. Está presente en aquel momento inseparable donde él contenido y la forma se funden de una manera indisoluble, y más que nada percibimos su presencia en la forma. (Bajtin 2003a, 382)

La y el docente, al apropiarse de los sentidos de su hacer, construye "formas" en donde despliega su propia creatividad y *entre-voces* encuentra y configura formas y sentidos en la totalidad de su actuar en el aulae (Corona 2024). Construye una discursividad en donde se fundan distintas construcciones de su propia historia, de la historia de sus estudiantes y una nueva historia posible en el acto *cronotópico* de presencia. Se concibe el aula, por tanto, como un lugar de encuentro de múltiples cronotopos, en donde evidentemente el contenido escolar y sus formas de disciplinares (orden, control-cumplimiento subordinación) también implican figuras *cronotópicas*. En ella es donde la creatividad y la autoría auténtica del docente constituye un elemento central en la potencialidad de su acto-actuación como sujeto en plenitud, siendo actos estéticos, políticos y éticos.

4. Éticas horizontales y dialógicas de generación de un espacio "entre-medio" de conocimiento, al transformar el aula como producto de las luchas sociales docentes

Continuamos con la bella disertación de nuestra compañera docente Veremunda.

> Estoy en el aula… Siempre con la responsabilidad de complementar con los otros en tanto ideas, pensamientos, sentires, necesidades para corazonar la construcción de lo que vamos trabajando, y en conjunto comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo la construcción de conocimientos teóricos y prácticos (Veremunda 2024).

Dos procesos queremos tejer en la trama de la argumentación de este texto. Por un lado, la profesora Veremunda señala la emoción de asumir "con responsabilidad" su estar ahí, como presencia plena en el aula, su escucha atenta hacia los y las estudiantes, buscando "*complementar con los otros en tanto ideas, pensamientos, sentires, necesidades para* ***corazonar*** *la construcción de lo que vamos trabajando"*. Por otro lado, esta responsabilidad de poder dialogar, construyendo una capacidad de horizontalidad en la intervención pedagógica, conduce a comprender como las y los docentes se centran en la potencialidad de su capacidad de lectura de esas múltiples realidades, con ella como persona-sujeto, y con los otros, otras.

La acción de los docentes, al aceptar y comprender que se encuentra en relación con otras, otros, vislumbra también lo errante, lo imprevisto, lo múltiple y lo posible de la emergencia que implica escuchar otras voces. Así, puede presentarse el juego de lo dialógico, de lo posible, de lo errante, o bien, primar el monólogo, la simple transmisión hueca, del contenido de planes y programas instituidos, que de forma recurrente llevan a lo repetitivo. De esta forma se produce la ruptura dialógica que implica la expansión de conciencias y posibilidades, de voces y sentidos, de historias y narraciones de múltiples cronotopos en acción, fluctuantes del propio lenguaje; es decir se recrea y crean los lenguajes. Como señala Sarah Corona (2019), recurriendo a Bajtin, el lenguaje implica un proceso enérgico, movedizo, fluctuante, vivo, el cual se produce en condiciones determinadas. No es por tanto individual, sino colectivo en términos de que se genera como creación social e histórica.

> …el lenguaje, según Bajtín, conlleva siempre un contexto que pone en juego múltiples enunciados que como eslabones conforman la cadena comunicativa. El sujeto debe ser comprendido como constitutivamente dialógico y lo social abordado como un proceso polifónico, en diálogo, nunca acabado, siempre en construcción de nuevos eslabones. (Corona 2019, 26).

La configuración de los procesos que crean los docentes en el aula, en esa escucha atenta, conducen a transformar los sentidos de la apropiación misma del trabajo, de los contenidos, del espacio del aula y, fundamentalmente, de las relaciones, de los intercambios que se establecen entre los sujetos-persona en ese espacio y tiempo específicos. En definitiva, "se abandonan las respuestas silenciosas y se abren al ***diálogo horizontal*** (…) se renuncia a encontrar discursos homogéneos, los nuevos textos son compartidos porque son negociados" (Corona 2019, 15).

Las capacidades conjuntas que implican al *diálogo horizontal*, involucran procesos en donde el Acto de Presencia de las y los docentes, propician las reciprocidades que genera la escucha atenta, en tanto "ideas, pensamientos,

sentires" de sí misma/o como persona y de los otros/as. De esta forma se generan conversaciones, interrogantes, nuevas respuestas y posibles problematizaciones, que, si bien se encuentran mediadas por el contexto institucional--educativo a través de los programas escolares, estos son considerados como otro sujeto más de la conversación.

Esta perspectiva nos posibilita crear otros lenguajes, otros discursos y nuevos textos. Se reconoce y desenvuelve la potencialidad de los propios sujetos, compartiendo la idea de Bajtin, que recrea Sarah Corona (2019): "El sujeto debe ser comprendido como constitutivamente dialógico y lo social abordado como un proceso polifónico, en diálogo, nunca acabado, siempre en construcción de nuevos eslabones" (Corona 2019, 26). Así, al comprender que somos personas dialogantes y que constitutivamente necesitamos de procesos polifónicos siempre incompletos, podemos ubicar nuestro quehacer en una constante transformación, ya que como docentes nos rehacemos constantemente. Así, para Bajtin "todo en la vida es diálogo, es decir, una contraposición dialógica" (Bajtin 2003b, 71) . Esto implica un acto estético al reconocer el dialogismo y su polifonía que suponen modos de percepción sensible del mundo y de presencia.

En el aula, los docentes, en su apertura como sujetos sociales, reconocen el conflicto en el juego de las intervenciones de otras voces. Esto permite una apertura y comprensión de los procesos, en donde la horizontalidad conlleva al registro de nuevas redefiniciones de los discursos mismos, sin que se reproduzca la competencia, la comprobación, la negación e invisibilización y el subsumir un discurso-voz por otro. En cambio, se abre un espacio de "entre-medio de las culturas" (Bhabha 2003), en donde cada voz ensancha "la cultura parcial de la cual surge para construir visiones de comunidad y versiones de memoria histórica que dan forma narrativa a las visiones minoritarias que ocupan; el afuera del adentro: la parte en el todo" (Bhabha 2003, 103).

En este doble movimiento, el *diálogo horizontal* se involucra también en ***una doble conciencia***: *"la conciencia que comprende y contesta: en ella existe una potencial infinitud de respuestas, lenguas, códigos"* (Bajtin 2003a, 358; citado en Zbinden 2006, 329). Intervenir y expresarse al ***tomar la palabra*** sería la condición de una autoría auténtica y el reconocimiento del valor de la palabra como voz propia, frente a "la reproducción de la voz o la palabra ajena, es decir, la representación de la palabra por la palabra, de la palabra ajena por la propia" (Bubnova 2006, 110). Sin creación y autoría auténtica no existe el sujeto que ejerce la doble conciencia que implica la capacidad de reconocer la doble autoría que configura el dialogo y la responsabilidad, en el sentido del encuentro y de encontrarse con el otro/a. Así: "las palabras pueden existir únicamente en forma de diálogo, lo mismo que el sujeto, el yo, sólo existe en una interacción con el otro que le da origen en el momento de dirigirle palabra

por medio de un tú, para que podamos reconocer humildemente: "yo *también* soy" (Bubnova 2006, 104).

De esta forma, el docente, en el aula, necesita reconocer su propia palabra y la ajena, tanto en los contenidos que transmite, como en las voces de los propios estudiantes. En esta construcción dialógica horizontal se produce el espacio de creación de ese "entre-medio" ya señalado por Bhabha (2003) haciendo posible que se escuchen las propias voces y se comprendan sus distintas temporalidades, cobrando sentido desde los actos y presencias estéticas, éticas y políticas de sus autoras y autores.

Como proceso, la posibilidad de reconocimiento de estas potencialidades surge de la emergencia, tanto de las biografías docentes y sus distintas inscripciones histórico-sociales y culturales, como a su vez de los espacios colectivos de escucha y acompañamiento político a través de los vínculos con las luchas sociales por la educación, así como las que se producen entre los y las propias docentes. Es así, que en "el corazonar" al que se refiere la maestra Veremunda, se encuentra implicado un movimiento político docente indígena en Oaxaca, México. Tenemos otras semillas que han germinado en la apropiación política, no sólo en el aula, sino en la escuela en la construcción de un proyecto social alternativo y transformador.

Estos proyectos y prácticas docentes implican acciones colectivas y formativas que les posibilita el acto-decisión de "tomar en sus manos" la formación[9], que implica a la educación y a la docencia misma. Estos actos ético-políticos nos permiten comprender (por nuestra experiencia en la formación docente y en los movimientos pedagógicos), como la lucha colectiva de emancipación docente, gesta la posibilidad de que las y los docentes construyan, en sus espacios comunalitarios, propuestas y proyectos pedagógicos. Estos implican la creación, autoría, polifonía, dialogo y horizontalidad en las condiciones de los espacios de "entre-medio". Igualmente suponen la potencialidad reflexiva, al valorar las cronotopías y sus expansiones en el aula, así como la comprensión de las y los docentes como sujetos-personas. En este marco es donde los movimientos sociales por la educación gestan capacidades de construir una doble conciencia como actores de sus territorios construyendo nuevas rutas del caminar pedagógico que trasciende en nuevas veredas y horizontes sociales de lo humano.

---

9 Podemos nombrar diversos movimientos pedagógico-sociales, como el del Consejo Regional Indígena en Cauca Colombia (CRIC); o bien, el movimiento pedagógico argentino de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), quienes en particular a través de Sindicatos provinciales, gestan grupos de trabajo docente y publicaciones, como "Las Tizas Rebeldes" en Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos – (AGMER), Seccional Paraná; o el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (S.U.T.E.B.A.), quienes en 1992 como parte de las respuestas por la lucha de la educación, la escuela y la docencia pública, crearon una revista como parte de su movimiento, denominada como: "La educación en nuestras manos" (SUTEBA 2021).

5. La construcción social del aula como acto político/ético en la comprensión de la comunalidad

El aula, sin duda, alberga actos políticos y éticos determinados, ya sea por el ejercicio docente desde pedagogías comprometidas con situaciones socioculturales concretas o, por mandatos institucionales específicos, con las políticas educativas establecidas formalmente reconocidas. El debate, entonces, se centra en los actos políticos/éticos situados. Es decir, de acuerdo con la intención-contexto el acto político/ético se configura desde estructuras y dinámicas de la vida social o, por disposición institucional, de formas y prácticas de una cultura escolar preestablecida.

Entendemos que el aula es un espacio de concentración y enseñanza masiva, en el sentido tradicional más puro, con una afanosa relación de poder vertical donde el papel preponderante siempre es el del docente-enseñante sobre el alumno-enseñado. La política/ética en este caso, es el cumplimiento y seguimiento de planes y programas, de normas institucionales, de procesos burocráticos irrelevantes necesarios para el recuento de la vida escolar administrativa.

Es decir, el acto político expresa contenidos escolares dominantes convenientes a un sistema económico capitalista neoliberal; y, al mismo tiempo, nos presenta una acción desde la ética que produce el cumplimiento *profesional,* desde este modelo que reclama una práctica docente funcional, generalmente, alejada de las estructuras y dinámicas en escenarios socioculturales concretos, negando, en la práctica, los rasgos comunalitarios.

La condición de la comunalidad (procesos que configuran nuestras relaciones en comunidad) (Martínez 2023), como un proceso histórico social, aparece en los contextos educativos como una prospectiva política/ética capaz de transformar las posibilidades e intenciones de la escuela pública en los contextos de las comunidades en que interviene (rurales y urbanas). La práctica docente, en tanto, se configura desde la comunalidad, como una *práctica docente otra,* en donde el docente no es el que enseña y controla el "aprendizaje"; es el que aprende en colectivo, aprende desde lo colectivo y aprende por el colectivo.

Se advierte que el enfoque de la comunalidad le da una dimensión profunda al aula y a la práctica docente. El sentido panóptico que le atribuye Foucault a la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje colectivo comunalmente necesario (García 2010). Podemos decir que la comunalidad, como forma de vida, es pensamiento y práctica colectiva. En el margen el aula se presenta como "imágenes de lo no escolar" como lo dicen Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark (2011) o, como conocimiento cultural, según Ruth Paradise (1991). Por lo tanto, el conocimiento cultural no escolar se manifiesta dentro del aula por medio de comportamientos y actitudes relacionados con su mundo comunalmente significativo. La interacción social cotidiana va tejiendo imágenes

de lo no escolar como acciones y expectativas colectivas. Configura gobiernos locales, ayuda mutua y coordinación de actividades. En otras palabras, la comunalidad es una visión histórico social del mundo.

El aula, en el proyecto de la "eficiencia", configura sus propias actuaciones político/éticas, que se vislumbran al espacio escolar como un lugar-espacio escindido de la sociedad. Lo político/ético institucional hace del aula "alejarse de la vida social práctica para pasar al análisis académico de sociedades actuales o del pasado" (Spedding 2011, 54). Por el contrario, lo político/ético en el aula como comunalidad, integra los saberes y conocimientos comunitarios, respeta su sistema de saberes y fortalece el gobierno local mediante las prácticas de rotación (Gutiérrez 2015) y aprendizaje colectivo.

El aula como proceso y contexto se compone de situaciones y/o acontecimientos que se desarrollan en las estructuras y dinámicas de la vida social comunitaria. No solo asume los saberes y conocimientos, sino que, como acto político, también considera a los habitantes-sujetos sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resulta necesario, diferenciar la enseñanza tradicional que reproduce conocimientos, hechos y lugares de una enseñanza formativa que utiliza los conocimientos para comprender a las personas, culturas y lugares que culmina en un aprendizaje mutuo (Pozo; Postigo 2000); por lo que se destaca la importancia de compartir experiencias, conocer conocimientos comunitarios y reconocer el territorio donde se respira, y el suelo que se pisa, definiciones de la comunalidad, como filosofía y ética educativa y pedagógica (Martínez 2023).

6. Cuando las aulas son los ríos y los contenidos son "las otras escrituras"

Cuando se comprende al territorio comunal, urbano o rural, como pilar sustantivo de la comunalidad, este se configura en espacios y tiempos de aprendizaje comunitario. Entonces, las prácticas organizativas, el trabajo y sus actividades de *convivencialidad* muestran interacción que promueven, en perspectiva histórica, un aprendizaje significativo constante para todos y todas los y las integrantes que hacen comunidad.

Espacios de memoria y resistencia, de alegría y goce, de interacción social y de vinculación con la madre tierra. Un artilugio entre vida social y bioindicadores diversos de la tierra dadora de vida y conocimientos. En distintos contextos se expresa la comunalidad como capacidad de construcción de lo común. Así, en experiencias rurales-indígenas en México, a través de otros procesos formativos de otras docencias y sus diálogos en horizontalidad, es posible que el contexto en donde compartan conocimientos se desarrolle en el río, y éste es posible que se convierta en aula, así como la milpa y la asamblea comunitaria; pero también la cancha y el panteón; la familia y los festejos

religiosos; el sistema de comunicación y el trabajo; la banda filarmónica y otros lenguajes fundantes entre los actores. Mientras que, en el contexto urbano, nos preguntamos por la ética, la estética y la política que produjo la muerte y transfiguración de nuestros ríos.

El aula, entonces, se comunaliza y configura un "Nosotros" propio en un espacio más amplio que va territorializando los saberes, haceres y las distintas formas de presencia en las dinámicas comunitarias. En experiencias urbanas, el Comunalizar puede cobrar otras formas y caminos pedagógicos, sentidos que vamos construyendo como un reto social, ético, estético y político.

Al centrarnos en el conocimiento cultural o, si prefieren, las imágenes de lo no escolar, se interpela a la política ética del aula y sus prácticas de enseñanza tradicional, generalmente basados en repetición y memorización de contenidos escolares preestablecidos, excluyendo toda posibilidad para desarrollar expectativas y resistencias propositivas comunitarias mediante sus espacios-lugares sociales de aprendizaje. En otras palabras, no solo mirar la escuela como único espacio de educación, sino también mirar otros donde se dan procesos de aprendizaje colectivo, como la impronta de las estructuras y dinámicas comunitarias y los movimientos de resistencia, por ejemplo.

El aula, desde una ética comunalitaria, nos coloca en la tierra como parte de ella para conocerla y reafirmar la vinculación umbilical mediante el cuidado y defensa de la tierra-territorio y sus bioindicadores como aula de otras formas de aprendizaje. Cosmovisión como le dicen algunos; cosmoaudición (Sonidos universales de la naturaleza y su relación con la memoria social) y cosmomisión (El legado histórico para defender y cuidar el mundo) como lo queremos entender algunos otros.

En el entramado de la política/ética en y del aula *otra*, la comunalidad aparece en tres dimensiones que procuran su estabilidad histórico social: a) Como un principio filosófico que sustenta la comprensión del mundo; también, b) Como eje central de la reciprocidad entre los actores en situación cultural concreta y éstos con bioindicadores de la madre tierra que permiten, además de su comprensión, su cuidado; y, c) Como un ser, hacer y estar histórico social diferenciado frente al mundo capitalista salvaje, como una sociedad en movimiento de resistencia y/o re-existencia.

Por último, un acto político y ético es escuchar la voz de los estudiantes, pero también de los padres y madres de familia y ciertos actores importantes en las prácticas comunitarias, como los portadores de conocimiento, ancianos/as y sabedores/as. Por supuesto, esto supone la disposición para hacer otra docencia comprometida con procedimientos desde lo propio. Las intenciones pueden ser diversas, pero la acción pedagógica debe ser una acción real que fortalezca las estructuras y prácticas de la vida. En tanto, la re-territorialización del conocimiento propio y sus espacios-lugares de aprendizaje comunalitarios, son

un acto realmente decolonizador de un proyecto político y ético más amplio de transformación para la formación docente otra, diferente y emancipadora, lo que implica, también, la transformación de la escuela y del aula; lo que involucra a la acción colectiva de las y los docentes en su lucha social por Otra Educación.

Consideraciones finales

A partir de este trayecto en el trazo de rutas y caminos posibles de transformación, como líneas musicales de una partitura hemos podido reflexionar sobre los puntos de fuga, las intersecciones y los horizontes posibles en el reconocimiento de los propios docentes como proceso de emancipación. Como hemos visto la trayectoria en el tiempo del aula como red/dispositivo que condiciona al quehacer docente, que se expresa en el presente y su emergencia político social en su configuración neoliberal. Aunque es posible cuestionarla y tejer otros caminos frente a sus narrativas, no sólo escolares y docentes, sino sociales, estéticas, éticas y políticas.

Existen diversos horizontes que requieren una problematización profunda, pues nos preguntamos: ¿es posible pensar una educación escolar desde espacios, tiempos y estructura social, diferente del aula y su significación? Pareciera que desde el actual estado de cosas en términos educativos y comunicativos la salida a esta pregunta, -por cierto también inscrita en el capitalismo cognitivo escolar (Mejía 2020)-, es pensarnos en términos virtuales y ubicuos (Burbules 2014). Esto es, regresando a las viejas utopías de la desescolarización actualmente mediadas por el auge de las redes sociales y las nuevas estrategias de comunicación. Buena parte de las propuestas emergentes, vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, apuntarían en esta línea (Cobo 2019). Esto no le libra de su condición de proyecto ético- político y estético. Antes bien, se corre el riesgo de potenciarlo en tanto que estas nuevas propuestas no se producen desde una ruptura de relato, desde una epistemología disruptiva, sino que avanzan desde las lógicas mercantiles y racionalistas que caracterizan el escenario educativo actual.

Desde nuestro punto de vista, pensar en una ética, estética política dialógica-horizontal para una narración de aula emancipadora supone poner en juego una serie de valores necesarios; especialmente, los derechos humanos con perspectiva colectiva y decolonial y la soberanía epistemológica de los sujetos participantes en el espacio aula. Posiblemente podemos establecer otras condiciones que complementen estas, pero entendemos que estos dos ejes son esenciales para una narrativa alternativa contrahegemónica y liberadora.

Por un lado, se hace necesario pensar en la sociedad, y por tanto el aula, como una construcción social, histórica y colectiva, en la que nos constituimos en cuanto especie que habitamos el mundo desde una responsabilidad común

y colectiva: el cuidado de la vida. Esto implica el respeto a las condiciones que dan lugar a esta vida, situándonos en un lado de la historia que aboga por un decrecimiento productivo, en términos manejables por los diversos pueblos, en los que todos y todas estamos implicados. De acuerdo con esto se hace imprescindible la ruptura con la epistemología racionalista, positivista y liberal que aleja el conocimiento del sujeto y pone en evidencia un criterio de verdad con valor ético dependiente y subordinado. Hablamos en este sentido de Soberanía Epistemológica (Rivas; Yélicich 2024b) como una condición necesaria para una narración horizontal del aula, que coloque al sujeto en el centro de la construcción del conocimiento en un escenario necesariamente colectivo y colaborativo.

La narración moderna del aula tiene una dimensión netamente política e ideológica, aunque el aparato neoliberal actual, intenta camuflarlo desde el lenguaje técnico normativo, que deja fuera de foco la propia co-institución de la escuela y del aula en particular. En la medida que reducimos la enseñanza y la práctica de aula a una cuestión metodológica, nos movemos en el campo de lo estratégico o lo pragmático, que nos aleja del discurso paradigmático en el que es posible cuestionarse el porqué de los procesos que acontecen. Por tanto, se hace imprescindible reconstruir el discurso educativo en términos políticos, que apunten hacia las condiciones de la humanización de las acciones sociales; esto es, lo que tiene que ver con la emancipación, la equidad, la justicia y la solidaridad.

En este sentido, se requiere un tejido construido en torno a la capacidad docente de gestar y concebir otras y nuevas realidades que traspasen lo escolar, y lo nutran como lugar de encuentro. Hablamos de múltiples sentidos cronotópicos en su quehacer en el aula, en donde su voz y las autorías polifónicas construyan la posibilidad de encuentros éticos y estéticos basados en la horizontalidad y el dialogismo, como parte de los propias actos estéticos y políticos, en donde la lucha docente, a través de sus movimientos sociales y pedagógicos, generan el principio de un acto de autoría en la construcción de presentes necesarios para futuros posibles. Como parte de estas consideraciones de cierre, retornamos a nuestras interrogantes iniciales pensando en una espiral polifónica y posible de este trayecto, con la convicción de que los giros en nuestro pensamiento, que nos convocan a otras maneras de hacer la docencia, y a transformar el aula en formas horizontales y dialógicas de generación de conocimiento, se sustentan en la frase de nuestra compañera docente Veremunda, quien lucha por una educación diferente en el movimiento pedagógico en el que participa. Ella nos recuerda y señala una ruta de actos éticos, estéticos y políticos horizontales y dialógicos para generar espacios de conocimientos transformadores: *"Estoy en el aula… Siempre con la responsabilidad de complementar con los otros (...) para corazonar…"*.

Referencias bibliográficas

Arcila Rojas, C. 2017. Lectura y escritura en apertura a nuevos lenguajes: una relación desde el maestro artesano. *Perseitas*, v. 5, n. 2, p.440-60.

Bajtín, M. 1989. *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. España: Taurus.

Bajtín, M. 2003a. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bajtín, M. 2003b. *Problemas de la poética de Dostoievski Mijaíl Bajtín*. México: FCE.

Bhabha, H. "El entre-medio de la cultura". En Hall, S. y Du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural, organizado*. Argentina: Amorrortu, 2003, p.94-106.

Bubnova, T. 2006. "Voz, sentido y diálogo en Bajtín". *Acta poética*, v. 27, n. 1, p.97-114.

Burbules, N. 2014. "Los significados del "aprendizaje ubicuo". *Archivos analíticos de política educativa*, v. 22, n. 104, p.1-7.

Cobo, C. 2019. *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Madrid: Santillana.

Corona, S. 2019. *Producción horizontal de conocimiento*. México: CALAS.

Corona, S. "Horizontalizar la formación docente". En Medina Melgarejo, P.; Marina, F. (Coords.) *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras. Territorios otros desde la Madre Tierra. Volumen 2*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2024, p.96-103.

Cortés, P.; Leite, A., et al. 2020. "Una experiencia disruptiva en educación secundaria": el caso del IES Esmeralda. *Educación, política y sociedad*, v. 5, n. 1, p.85-103,

Cortés, P.; Rivas, J. et al. 2023. *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*. España: Octaedro.

Cortés, P.; Rivas, J. "Nomadic knowledge in emerging pedagogical contexts": ethnographic experience in two secondary schools in Málaga, Spain. *Ethnography and Education*, v. 19, n. 104, p.1-18, 2024.

Duschatzky, S.; Sztulwark, D. 2011. *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá***.** Argentina: Paidós,

Dussel, I.; Caruso, M. 1999. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Argentina: Santillana.

Fontana, J. 2019. *Capitalismo y Democracia, 1756-1848. Cómo empezó este engaño.* Barcelona: Planeta/Crítica.

García, M. 2010. *Foucault y el poder. Colección Teoría y análisis***.** México: UAM-X.

Gari, G. "Creaciones telúricas como emanación de las Artes de la Madre Tierra en contextos formativos". *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, v. 10, n. 16, p.60-77, 2024.

Gutiérrez, R. 2015. *Horizonte comunitario-popular. Antagonismo y producción de lo común en América Latina***.** México: BUAP-ICSH.

Hamilton, D. "Orígenes de los términos educativos "Clase" y "Currículum". *Revista de Educación*, v. 295, p.187-205, 1981a.

Hamilton, D. "De la instrucción simultánea al nacimiento de la clase". *Revista de Educación*, v. 296, p.23-42, 1981b.

Hamilton, D. 1989. *Towards a theory of schooling.* Londres: The Falmer Press.

hooks, b. 2021. *Enseñar a transgredir***.** España: Capitan Swing.

Jakcson, P. 1968/2010. *La vida en las aulas.* España: Morata.

Larrosa, J. 2020. *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. España: Laertes.

Locke, J. 2012. *Pensamientos sobre educación.* España: Akal.

Martínez, J. 2023. *Existimos, luego... pensamos. Apuntes desde la comunalidad 2017-2021.* México: Cámara de Diputados, Consejo Editorial, LXV Legislatura.

Mejía, M. R. 2020. *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América, tomo III.* Colombia: Ediciones desde abajo.

Paradise, R. "El conocimiento cultural en el aula": niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, v. 55, p.73-85, 1991.

Paraskeva, J. 2015. *Curriculum Epistemicide. Towards An Itinerant Curriculum Theory.* Londres: Routledge.

Pozo, I.; Postigo, Y. 2000. *Los procedimientos como contenidos escolares.* España: Edebé.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española (23.a ed.).* 2014. Disponible en: Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE, Consultado el 02 de octubre de 2024.

Rivas, J. 2024a. "Os feijões mágicos e os gigantes devorando a universidade": conhecimento, mercado e regulação. En MEIRA, R. et al. *Estudos interdisciplinares sobre a universidade: diálogos entre saberes, volume 2.* Brasil: EDUHBA.

Rivas, J.; Yélicich, C. "En la investigación educativa, el reto es la soberanía epistemológica". *EFI-DGES*, v. 10, n. 17, p.78-87, 2024b.

Rivas, J. "Comprender la escuela como organización". Apuntes para una mirada crítica de una disciplina en disputa. En MADRID, D.; PASCUAL, R. *La organización educativa en educación infantil***.** Dykinson, en prensa.

Rivas, J.; Calvo P.; Leite A.E. et al. "La colonización de la formación docente". A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 43: p.121-136, 2023.

Santoni, A., *Nostalgia del maestro artesano.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. 1988. Disponible en: https://goo.su/ZMSH Consultado el 18 de septiembre de 2024.

Spedding, A. 2011. *Descolonización. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano.* La Paz, Bolivia: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.

Suteba Difusión. SUTEBA relanzó la revista «La educación en nuestras manos». *Clip-urbano.* 2021. Disponible en: https://goo.su/wKollSv Consultado el 18 de septiembre de 2024.

Torres, J. "Prólogo a la edición española". La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jakcson, P. *La vida en las aulas.* España: Morata, 2010, p.11-26.

Zbinden, K. “El yo, el otro y el tercero”: el legado de Bajtín en Todorov. *Acta poética,* v. 27, n. 1, p.325-339, 2006.

Zufiaurre, B.; Hamilton, D. 2015. *Cerrando círculos en educación.* España: Morata,

COMO A UNIVERSIDADE PODE VOLTAR A SER UMA IDEIA

How the university could become 'an idea' again

Jan Masschelein[1]
Maarten Simons[2]
Daniel Gaivota (tradutor)[3]

1 Doutor em Ciências da Educação pela Katholiek Universiteit Leuven e Professor na Katholiek Universiteit Leuven ; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2850-157 ;, Lattes: http://lattes.cnpq.br/2246057957441336 ; Email: jan.masschelein@kuleuven.be

2 Doutor em Ciências da Educação pela Katholiek Universiteit Leuven e Professor na Katholiek Universiteit Leuven ; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4694-0586 ; Email: maarten.simons@kuleuven.be

3 Doutor em Educação pela UERJ e Professor na Università degli Studi di Padova ; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7900-1732 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2343951752602782 ; Email: danielgaivota@yahoo.com.br

Resumo

Partindo da descrição de Latour sobre como o 'aprender a ser afetado' depende de dispositivos construídos, realizamos com os estudantes um exercício de mapeamento do campus universitário, que havia sido amplamente abandonado durante a pandemia, e de articulação de suas forças de estudo. O foco esteve em como esses dispositivos configuram 'coleções' e 'coletivos', incorporando forças que permitem que mundos se tornem comunicativos, carregados de palavras e sentidos. Em nossa contribuição, relatamos também o dispositivo que criamos com os estudantes, detalhando as articulações que emergiram e as maneiras pelas quais a universidade poderia, de fato, se tornar novamente uma ideia. Essa ideia não é uma simples imagem mental ou representação idealista, mas um imperativo questionador que, como indica Isabelle Stengers, força a pensar. Assim, nossos mapeamentos e articulações sobre a 'vida no campus' não ofereceram justificativas sobre por que o campus universitário deveria importar. Em vez disso, buscaram 'intensificar' a ideia da universidade, conferindo-lhe o poder de transformar nossas relações com as razões que, de outra forma, poderiam nos aconselhar a não levar em conta a matéria, isto é, o campus.

Palavras-chave: campus universitário, infraestrutura educacional, estudo coletivo, formas pedagógicas, limitações digitais.

Abstract

Starting from Latour's description of how 'learning to be affected' relies on made set-up's, we engaged with students in an exercise of mapping the university campus, which had been largely abandoned during the pandemic, and of articulating its study-forces. The focus was on how these made set-ups stage 'collections' and 'collectives' and embody forces that enable worlds to become talkative and to be loaded in words and senses. In our contribution, we also report on our own made set-up with students, detailing the articulations that emerged and the ways in which the university could actually become an idea again. This idea is not a mere mental image or (idealistic) representation, but rather a questioning imperative which, as Isabelle Stengers indicates, forces one to think in. Hence, our mappings and articulations of 'on campus life' offered no justifications as to why the university campus should indeed matter. Instead, they sought to 'intensify' the idea of the university, granting it the power to transform our relations to the reasons that might otherwise advise us to not to take the matter i.e. the campus into account.

Keywords: university campus, educational infrastructure, collective studying, pedagogical forms, digital limitations.

Introdução

A pandemia implicou, em muitos lugares do mundo, o abandono repentino do campus das instituições de ensino superior e a substituição de várias formas de vida pedagógica (pública) por "novas formas" possibilitadas por tecnologias digitais e novas mídias. No entanto, a pandemia também revelou um anseio pela educação no campus sentido pelos alunos que estavam predominantemente on-line desde o início da pandemia (Masschelein e Simons 2021). Foi esse anseio que tomamos como ponto de partida para nosso curso "*Designing educational practices*" ["Projetação de práticas educativas"] em fevereiro de 2021. Nesse curso laboratorial nós (18 alunos, incluindo nós mesmos) caminhamos e mapeamos o campus universitário quase abandonado da KU Leuven, na Bélgica. Nossa hipótese era que, em sua arquitetura, formas de trabalho e disciplinas científicas, nos encontros e humores que gera e no tipo de vida que encena, o campus incorporasse *forças* que podem fazer acontecer um tipo específico de estudo, que apoia e sustenta a formação de um corpo estudantil como parte de um coletivo educado de cientistas, acadêmicos e profissionais. Assim, no curso, tentamos mapear e articular algumas dessas forças de apoio e de viabilização do estudo.

Poderíamos dizer que nosso curso foi uma espécie de redescoberta do campus que (achávamos que) conhecíamos, do mundo da educação universitária. Como mostraremos a seguir, o que aconteceu durante o curso também poderia ser chamado de re-cordação [*re-collect*][4] e reimaginação, por meio das quais a universidade poderia de fato *se tornar uma "ideia" novamente*. No entanto, não como uma imagem mental, uma representação (idealista), um conceito ou um ideal humanista, que é como costuma aparecer na abundante literatura sobre a "ideia de universidade". Mas, como o que poderíamos chamar, como Isabelle Stengers esclarece em seu reposicionamento da problematização de Foucault em uma linha filosófica que leva à virada afirmativa de Deleuze, "um imperativo questionador" que força a pessoa a pensar (Stengers 2021, 77). Uma "ideia" que não é produto de nossa imaginação, mas que recebeu o poder de despertar nossa imaginação, que recebeu o poder problematizador de transformar todas as razões que tínhamos para desconfiar da "universidade" e do "campus". Portanto, nossos mapeamentos e articulações (alguns deles serão apresentados mais adiante) não devem ser considerados como justificativas

4 N. do T.: A palavra utilizada no texto original, *'recollect'*, traz tanto a ideia de relembrar quanto de "coletar outra vez"; na língua portuguesa não há sinônimos etimologicamente equivalentes, mas pensamos que *'recordar'*, que, a partir do radical -core, significa (como lembra Eduardo Galeano em seu Livro dos Abraços) algo como *"passar de novo pelo coração"*, dá conta tanto do sentido do esforço quanto da relação que os autores fazem a seguir com os afetos.

para que o campus universitário seja de fato importante, ou como explicações para o anseio de voltar a ele, mas sugerimos que eles devem ser entendidos como formas de "intensificar" a ideia, dando a ela o poder de "transformar nossas relações com as razões que nos aconselham a não levar" (a matéria do) campus em consideração. (Ibid. 86).

Os parágrafos introdutórios revelam, sem dúvida, que o trabalho de Bruno Latour, juntamente com o de Isabelle Stengers, desempenhou um papel central em nosso curso universitário e também neste texto. Entretanto, é importante esclarecer esse papel da forma mais clara possível desde o início. O curso não foi uma aplicação prática dos pensamentos teóricos de Latour. Tampouco usamos o trabalho de Latour para revelar posteriormente o significado de nosso trabalho de estudo e para fornecer autoridade adicional ao nosso trabalho. Nesta contribuição, também não nos envolveremos em uma discussão nem assumiremos uma posição fundamentada em relação a Latour e outros autores. No curso e neste texto, trabalhamos (juntos) *com* Latour. Para tornar isso bem concreto: seus textos ocuparam um lugar importante na pequena biblioteca diária que compilamos para o curso. Eles eram lidos com frequência, discutidos e, portanto, efetivamente usados. Seu trabalho, por exemplo, provocou a nós e aos alunos a pensar e trabalhar (desenvolvendo registros e mapeamentos, realizando trabalho de campo), despertou curiosidade e atenção (para nossos corpos e afetos, por exemplo), convidou-nos a fazer e nomear certas distinções (e, por exemplo, fazer justiça à riqueza do que observamos) e nos tornou sensíveis ao impacto das forças e relações afetivas (incluindo a importância de nos envolvermos com o mundo em vez de (intelectualmente) ascendermos). Nesse sentido, podemos dizer que *usamos* o trabalho de Latour em todos os sentidos da palavra e, especialmente, no modelamento da pedagogia universitária, que ele mesmo chamou de linha de frente da luta real sobre o papel e a relevância da universidade (Latour 2016). As citações e referências que seguem neste artigo são traços claros desse uso, mas ficará evidente que esse uso vai muito além do que esses poucos traços visíveis podem sugerir. No final deste texto, também revisitaremos brevemente esse modo pelo qual usamos Latour, refletindo especificamente sobre seu valor para "uso pedagógico".

De acordo com esse uso de Latour, o que se segue não é um argumento sistemático nem uma história detalhada. É, antes, um conjunto de anotações, esboços e reflexões sobre o "campus" e o "curso" - ou melhor, um campus[5] específico e um curso específico. Esperamos que elas possam mostrar por que - como diria Latour - é importante fazer distinções, inclusive a distinção entre

5 Como afirma Schildermans (2018), referindo-se a Donna Haraway, faz diferença a universidade com que você estuda.

um campus e plataformas de aprendizagem. Por meio do "curso", esse campus apareceu como um habitat rico que desempenha um papel educacional crucial na contribuição para a formação contínua de um mundo habitável. Em outras palavras: nosso curso nos permitiu, acreditamos, dar *voz* ao campus como uma infraestrutura pedagógica comum. Ele trouxe observações e reflexões que apoiam fortemente o apelo dos alunos pela educação no campus.

Como este foi um curso universitário (em ciências da educação) sobre estudo universitário, as notas e os esboços a seguir estão situados em dois níveis relacionados: no primeiro, abordam o que aconteceu durante o curso em termos de nosso próprio estudo e como montamos esse curso "pedagógico" para que nosso estudo (do que acontece no campus) se tornasse possível; no segundo, tentam articular a natureza geral do estudo no campus (não limitado às ciências da educação, mas a todas as disciplinas e faculdades). Tentamos diferenciar claramente os dois níveis, embora em alguns pontos eles se fundam um no outro. Primeiro, apresentamos brevemente o protocolo que definiu o curso. Em seguida, descrevemos como ele nos fez redescobrir a educação universitária como uma forma de nos tornarmos cada vez mais sensíveis ao mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que dependemos de vários *deslocamentos* realizados no campus. Por fim, indicamos algumas atividades importantes que fizeram parte do curso como um *arranjo elaborado*, contribuindo para o desenvolvimento do que, inspirados por Bruno Latour, propomos considerar como um "nariz pedagógico". Em nosso curso, foi esse faro que nos permitiu tentar articular pedagogicamente o que é a educação universitária e a educação no campus.

1. Redescobrindo o campus: nosso protocolo

Os exercícios de mapeamento e caminhada em nosso curso foram orientados por um protocolo[6]. A KU Leuven tem 15 faculdades e cada aluno foi designado a uma delas. Partindo da Abadia Keizersberg em Leuven, onde ficamos hospedados, o aluno ia até o prédio onde ficava o escritório do reitor, encontrava um aluno daquela faculdade que ainda estivesse presente (ainda havia alguns) e conversava com ele sobre os locais do campus onde costumava estudar ou trabalhar na época pré-pandêmica e por quê. A partir daí, o aluno se dirigia aos locais mencionados, a maioria deles já desertos, tirava uma foto panorâmica e, em seguida, oito fotos separadas (dando uma volta completa de 360° no

6 Embora o design e a configuração do curso, incluindo a importância de ter protocolos, não tenham sido baseados no trabalho de Latour, há relações claras com, por exemplo, seu conceito de experimentos coletivos (Latour, 2001, e veja também: Simons & Masschelein, 2009) e, ao longo dos anos, houve uma troca mais intensa entre o "arranjo" do curso e o trabalho de Latour. Veja, por exemplo, a maneira como as sugestões de Latour para uma universidade "neo-humboldteana" (Latour 2016) geraram diferentes entendimentos do curso e se traduziram em sua formação posterior (ou seja, na pedagogia da universidade que, de acordo com Latour, é sua verdadeira "linha de frente", Masschelein 2019).

espaço, a partir do ponto em que o aluno daquela faculdade teria se sentado para trabalhar) e fazia uma gravação sonora de 15 segundos. Depois disso, o mesmo protocolo foi repetido: procurar outro aluno, conversar sobre os locais de estudo no campus, visitar os locais indicados e assim por diante. Os alunos acompanharam suas caminhadas usando um aplicativo em seus telefones e tomaram notas de suas conversas, observações e pensamentos durante todo o tempo. Durante a tarde e a noite, suas anotações eram arquivadas e traduzidas em "articulações" que tinham um formato predefinido: *"isto faz você ..."*. O "isto", aqui, refere-se ao local e suas características particulares, como forma, mobília e equipamentos. O "fazer" refere-se à força - pois, como Tim Ingold (2013: 20, 44) mostra, fazer é juntar-se em um campo de forças. O "você" permanece como um pronome pessoal indefinido. Chegamos a articulações como: *Isto* [referindo-se à biblioteca] *faz você sentir o cheiro e tocar as palavras*; ou *isto* [referindo-se a uma organização específica da sala de aula] *faz você chegar na hora*. Essas articulações foram baseadas em observações e conversas com alunos de diferentes faculdades do campus e na lembrança de nossas próprias experiências. Foram tentativas de expressar algo sobre o que o campus torna em ato, o que ele *faz* acontecer. Elas recordam o que, seguindo Brian Massumi, poderíamos chamar de "afetos" (Massumi et al. 2019). Portanto, nossas caminhadas não tinham como objetivo mapear o campus como um ambiente físico ou cultural, ou captar as ideias ou significados que os edifícios transmitem em seus "ensinamentos silenciosos" (Temple 2014). Em vez disso, nossas caminhadas e conversas foram explorações e lembranças em um campo de afetos. Nesse sentido, o mapeamento pode ser visto como a representação espacial de sequências afetivas. Não se trata de leitura ou compreensão textual, mas de observação e registro de intensidades afetivas, de forças que nos fazem mover ou fazer algo, ou nos impedem de fazer algo. Afetos, assim, são forças impessoais, pré-subjetivas, que condicionam o que os corpos podem fazer e são trabalhadas em encontros corporais (Beyes e Michels 2014: 23, 27).

2. Tornar-se sensível ao que o mundo tem a dizer

Em nossas atividades durante o curso, fomos acompanhados por uma pequena biblioteca. Um artigo nos inspirou de forma crucial: um texto de Bruno Latour (2004) sobre a dimensão normativa dos estudos científicos, intitulado: "Como falar do corpo?". Inspirado pelos escritos da filósofa Vinciane Despret, que por sua vez se baseia em William James, Latour sugere que "ter um corpo é aprender a ser afetado, ou seja, 'efetuado', movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas. Quem não se envolve nesta

aprendizagem fica insensível, mudo, morto".[7] O corpo "*vai ficando mais descritível quando aprende a ser afetado por muitos mais elementos* [...] Concentrando-nos no corpo, somos [...] conduzidos àquilo de que o corpo se tomou consciente" (Latour 2004, 205-6).[8]

Para esclarecer o que poderia significar "aprender a ser afetado", Latour parte do exemplo do kit de odores

> constituído por uma série de fragrâncias puras nitidamente distintas, dispostas de forma a poder passar-se do contraste mais abrupto ao mais suave. Para conseguir registar estes contrastes é necessário cumprir uma semana de treino. [...] se obtém um «nariz» [*un nez*], ou seja, alguém capaz de discriminar um número crescente de diferenças subtis, e de as distinguir entre si [...] Não é por acaso que se chama «nariz» a esta pessoa. Tudo se passa como se pela prática ela tivesse *adquirido* um órgão que define a sua capacidade de detectar diferenças químicas ou outras: [...] aprendeu a ter um nariz que lhe permite habitar num mundo odorífero amplamente diferenciado. As partes do corpo, portanto, são adquiridas progressivamente ao mesmo tempo que as «contrapartidas do mundo» vão sendo registadas de nova forma. Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial *e* um mundo sensível.. (2004, 206-7)

Por meio do treinamento – que inclui, como Latour (2004, 207) menciona de passagem, "o professor, o kit e o treino" – você é *ensinado* a ser afetado; portanto, o aprendizado implica não apenas o kit de odores, mas também a sessão e o ensino. Odores diferentes fazem com que você aja de forma diferente, tornam-no atento de maneiras diferentes, seu "nariz" torna-se articulado. Isso gera "diferenças no aluno, que gradualmente se torna um «nariz», alguém para quem os cheiros do mundo produzem sempre contrastes que, de alguma forma, o afetam [de modo a fazer][...] com que os educandos criem coisas diferentes de cada vez – em vez de exibirem sempre o mesmo comportamento" (2004, 207).

Em geral, isso também é o que acontece com aqueles que, por meio de uma longa investigação, criam o kit e com os químicos que tentam construir instrumentos para registrar as diferenças: "Todos estes atores podem ser definidos como *corpos que aprendem a ser afetados por diferenças que anteriormente não podiam registar, através da mediação de um arranjo artificial*" (2004,

---

7 A tradução aqui presente do texto de Latour citado pelos autores é a de Gonçalo Praça. A tradução do texto está no livro *Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*, publicado em 2008 em Portugal pela Afrontamento e disponível no site do próprio Bruno Latour, no link: http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/77-BODY-NORMATIVE-POR.pdf

8 As ênfases nesta e nas seguintes citações de Latour (2004) estão no original.

209). Os diferentes atores tornam-se corpos articulados. O kit de odores, de acordo com Latour, "«articula» percepções das pupilas, fragrâncias da indústria e demonstrações do professor" (2004, 210). Passar pelo "arranjo elaborado artificialmente" é uma maneira de "dar voz – isto é, um sentido – às condições que geram a prova de cheiro. [É o que] possibilita que as diferenças do mundo sejam *acumuladas* naquilo que, a princípio, pareciam ser conjuntos arbitrários de contrastes" (2004, 210). Ela permite que uma palavra como "violeta" (usada para se referir a um determinado odor) "carregue" a fragrância correspondente, incluindo seus tons. "Através da materialidade dos instrumentos da linguagem, as palavras finalmente transportam mundos [...] A semelhança não é o único meio de incorporar mundos nas palavras [...] Além do mimetismo, a linguagem dispõe de vastíssimos recursos para se fixar na realidade" (2004, 210).

Latour se refere a várias camadas ou configurações artificiais que tornam o corpo cada vez mais sensível às diferenças e o mundo cada vez mais falante e interessante. Aqui reside o significado de estar "entre", relacionando-nos e separando-nos ao mesmo tempo. Considere, por exemplo, as muitas camadas artificiais envolvidas na química. Os químicos profissionais também "Também eles adquirem um corpo, um nariz, um órgão, desta vez através dos seus laboratórios, e também das conferências, da literatura e de toda a parafernália que compõe aquilo que podemos designar por *corpo coletivo* da ciência [...] É possível que nós, leigos, não registemos as mesmas diferenças". Assim, a pessoa adquire um corpo articulado ao se tornar parte de um *corpo coletivo* como uma coleção de camadas artificiais. Quanto mais camadas ou mediações artificiais, de fato, melhor. Quanto mais sensível a pessoa se torna "aos efeitos de mais entidades diferentes [...] mais vasto se torna o mundo" (2004, 211).

3. Aprender a ser afetado e a se deslocar

Em nosso curso, usamos o "discurso sobre o corpo" de Latour para abordar a educação na universidade ou a formação de um químico, geólogo, arquiteto, geógrafo, jurista ou de um cientista social, político ou educacional como uma forma de adquirir um corpo capaz de discriminar com cada vez mais sutileza – em outras palavras, um corpo cada vez mais sensível ao que o mundo tem a dizer.[9] Nessa linha, a educação na universidade poderia ser abordada como a aquisição de órgãos (ouvidos, olhos, língua, nariz, mãos, mente) capazes de fazer distinções que importam nos mundos químico, geológico, jurídico, social e educacional. Essas habilidades não são meramente cognitivas; elas

9 Pode ser interessante elaborar e complicar ainda mais essa ideia, por exemplo, com a forma como Schildermans (2018) elabora a dinâmica das práticas de estudo por meio das noções de requisitos e obrigações de Stengers.

também estão nas formas de se mover e de ser colocado em movimento. Ao adquirirmos órgãos para habitar mundos ricamente diferenciados, *damos vozes a esses mundos*, expressas na forma como eles efetuam o corpo ou o colocam em movimento. Essa aquisição e esse dar voz são *feitos* por meio de camadas ou configurações artificiais, mediações que são produzidas e produzem o corpo coletivo do qual se participa. Esse corpo é ao mesmo tempo um coletivo sempre aberto e uma coleção – uma *reunião* de práticas, coisas, instrumentos, diretrizes, protocolos e pessoas.[10]

No entanto, o trabalho em nosso curso nos fez pensar que deveríamos acrescentar mais algumas distinções e elementos ao que Latour considera evidente. Mesmo que ele se refira explicitamente a "treinamento", "sessão" e "demonstração" – ou seja, o que é "*aprender a ser afetado*" (2004, 205) ou adquirir órgãos – achamos que esse aprendizado não é simplesmente um processo natural. Pois, para *aprender* a ser afetado, o próprio aprendizado deve incorporar vários arranjos elaborados para isso. Nesse contexto, as "sessões", como Latour as chama, podem ser vistas como configurações artificiais que desempenham um papel crucial para se tornar um químico, geólogo e assim por diante, ou seja, para por em ato as atividades corporais de estudar química, geologia etc. Essas sessões, mais comumente conhecidas como palestras, seminários, workshops, exercícios de laboratório, excursões, visitas à biblioteca, e que poderíamos entender como diversas "coleções" e "coletivos", desempenham um papel fundamental para permitir que o mundo passe a falar e para que nos sensibilizemos com o que ele diz. Sejamos alunos ou professores, elas nos tornam *estudiosos*. As sessões são preparadas para nos permitir, por assim dizer, *saborear* o mundo,[11] e, ao fazê-lo, trabalhar em nossa capacidade de perceber as distinções que importam ou, em uma palavra, de *estudar*.

O que ficou claro para nós é que, de fato, para se tornar um estudante em qualquer área, é preciso aprender a ser afetado. Estudar não é apenas aprender fazendo, mas aprender trabalhando e experimentando; trata-se, por exemplo, de tomar notas, fazer comentários, tentar nomear e renomear. Esse trabalho é sustentado por várias camadas artificiais que materializam o esforço, a concentração, o foco e a disciplina que ajudam, por um lado, a resistir ao que poderíamos chamar de automação de olhar, ler, ouvir e sentir – ou o que

---

10 Isso dá um toque adicional a outra formulação de Latour: Não vivemos em uma sociedade, mas em um coletivo. Se somos um coletivo, é porque colecionamos coisas. Um aspecto importante da história do nosso chamado mundo moderno, especialmente o mundo científico moderno, é a nossa invenção de coleções" (Latour, citado em Linke 2017: 184).

11 Isabelle Stengers (2017) nos lembra que o famoso lema do Iluminismo, formulado em latim por Kant, '*sapere aude*', e traduzido por ele como 'tenha a coragem de usar seu próprio entendimento', pode ser melhor traduzido como 'tenha a coragem de provar [*taste*], de colocar seu entendimento/sensação à prova [*test*]' (holandês: *proeven/beproeven*). Latour (2004, 210) também fala de "degustação de odores".

Latour (2004, 207) chama de "comportamento grosseiro"[12] – e, por outro lado, a realizar uma certa atenção e presença de espírito. Nossos mapeamentos e registros nos lembraram que a educação na universidade nunca é praticada em um vácuo, muito menos em uma "nuvem", não só porque está sempre ligada a questões e materiais de estudo específicos, mas também porque exige um ambiente, um lugar, uma reunião, uma arquitetura e uma atmosfera específicos. Por exemplo, a configuração de uma aula de química inclui um determinado arranjo espacial, assentos, quadro negro, mesa, luz, som, a presença de corpos, tudo isso força você a se sentar de uma determinada maneira, a evitar distrações e a se concentrar no que o mundo da química tem a dizer, introduzindo cada vez mais distinções importantes. Essas sessões criam uma determinada atmosfera ou clima educacional, específico para esse arranjo. Além disso, a presença física dos alunos e dos professores permite que eles sejam afetados de várias maneiras, em vez de apenas uma, como ocorre nas "sessões" gravadas da educação on-line. É possível tocar ou ser tocado, deliberadamente ou por acidente; é possível ouvir a queda de uma caneta, sentir o cheiro do giz na lousa, ouvir o farfalhar das roupas. Além disso, as pessoas contribuem para o que acontece e se tornam parte de um ritmo e, portanto, como veremos a seguir, de um tempo diferenciado.

Muitas vezes sentimos desde o início que estamos em um ambiente educacional devido à forma como o espaço é organizado, como o ambiente e a reunião são organizados e as pessoas são colocadas. Essa arquitetura nos fala não em termos de significado, que precisa ser compreendido, mas em termos de efeito, ou melhor, de "afeto". Ela tem sua retórica, pois resolve na prática as questões de quantos alunos podem se sentar, como a "coisa" a ser estudada pode se tornar presente e ser trazida para o nosso meio, como podemos nos reunir em torno dela, nos aproximar dela, atentar a ela. Nesse contexto, poderíamos pensar, por exemplo, na presença abundante de "mesas" em uma grande variedade de formas (carteiras, bancadas, mesas dobráveis) em todas as sessões no campus, até mesmo nas chamadas salas colaborativas, mobiliadas com bancos de computadores equipados com telas grandes e pequenas, nas quais os alunos podem trabalhar individualmente ou em conjunto. As mesas são objetos materiais tridimensionais e estão sempre no meio, oferecendo uma alternativa intermediária ao chão, onde as coisas podem ser reunidas ou posicionadas. A mesa funciona como um quadro negro horizontal: ela concentra a atenção, separa e relaciona, mas também descontextualiza e singulariza as coisas que

12 N. do T.: A expressão é '*crude behaviour*' na tradução utilizada pelos autores do texto de Latour. Na tradução portuguesa de Gonçalo Praça, a expressão é "*comportamentos imperfeitos*", mas achamos mais apropriado traduzir o termo diretamente da versão utilizada para dar mais sentido ao argumento do texto.

são colocadas ali, sejam elas pedras da biblioteca de minerais da faculdade de geociências, circuitos eletrônicos a serem conectados na faculdade de engenharia ou textos a serem estudados no seminário de literatura.

Em relação à variedade de "sessões" e às camadas de mediações envolvidas, também queremos apontar para todos os *deslocamentos* de uma mídia para outra que contribuem para transformar algo em um *objeto de estudo* (Schildermans et al. 2019). Adotamos a noção de "deslocamento midiático" de Lavinia Marin, que a define da seguinte forma:

> Chamo de deslocamento midiático o evento de transcodificação no qual mais de um meio é usado, sucessivamente, de modo que o efeito de um meio é cancelado por meio de outro meio [...] Ele consegue suspender e colocar à distância algo já incorporado e estruturado por códigos [...] A voz do professor desloca o texto, o olhar do aluno desloca a voz, a mão que escreve desloca o texto e a voz, e então o texto é novamente lido e comentado enquanto desloca a voz e a escrita, e assim por diante, em movimentos circulares intermináveis de deslocamento. Essa suspensão educacional permite que o pensamento irrompa repentinamente. (Marin 2021, 52, tradução nossa)

As mídias sujeitas a deslocamento podem incluir slides, configurações experimentais, fórmulas e diagramas em quadros negros, modelos e também, o que é muito importante, as várias formas da palavra falada. Os pensamentos e os textos são literalmente transformados em discurso, são falados, mas também o são as fórmulas, os números, as rochas e os elementos químicos. Todos são deslocados midiaticamente para a fala ou discurso, embora em estilos e tons variados. Um professor ou aluno fala de forma diferente e, portanto, é abordado de forma diferente por pensamentos, textos, fórmulas e assim por diante, dependendo de estar presente em um auditório ou envolvido em um seminário, excursão, exercício ou webinar.

Poderíamos nos referir aqui ao trabalho de Françoise Waquet, que aponta para o impacto da palavra falada em palestras, exercícios, excursões e conferências, nas intermináveis conversas antes e depois dos cursos, nos saguões e corredores.[13] A universidade, para ela, é "o meio-ambiente da ciência falada" (Waquet 2003, 25, *tradução nossa*). Diferentes tipos de sessões, com suas configurações e oralidade específicas, fazem com que o mundo responda, ou "objete", de

13 "Parler est, en effet, l'une des choses les plus communes qui soit dans le monde intellectuel, de l'université et de la recherche" [Falar é, na verdade, uma das coisas mais comuns ao mundo intelectual, da universidade e da pesquisa] (Wacquet 2003, 23).

diferentes maneiras,[14] por meio de comentários, esclarecimentos, perguntas de outros alunos, confronto com exemplos e assim por diante. Aprendemos novas palavras, novos nomes que não representam apenas o pensamento imaterial. Eles também mudam a forma como um mundo é incorporado em palavras (e nomes) e como as palavras podem nos afetar como um corpo estudantil com várias faculdades.

4. Nosso curso como um arranjo elaborado[15]

Nossa redescoberta da educação no campus aconteceu por meio de um curso. *Ele nos fez ver* a universidade como um mundo de cursos, de faculdades como lugares de coletivos e coleções. Talvez pudéssemos conceber nosso curso como uma contribuição para a elaboração de um kit do campus, ao mesmo tempo em que adquirimos algo como um "nariz" pedagógico. Mapeando os deslocamentos que os alunos relataram e que tentamos visualizar parcialmente por meio de um modelo (Figura 1), enquanto relembrávamos suas experiências, percebemos a presença e a importância especial do deslocamento corporal.

Ir ao campus e se deslocar por ele, de uma sessão para outra, também é uma experiência e uma forma de exposição. É exatamente o oposto de estar "instalado" em casa ou em seu quarto de estudante, e também é diferente de navegar on-line. Andar pelo campus, frequenta-lo e passar pelos vários prédios, salas, bibliotecas e assim por diante, não é como navegar na plataforma Blackboard ou clicar de uma "sessão" do Zoom para outra "reunião" do Teams. Além disso, ir para a aula, para o curso, cria um momento particular, intermediário, um momento de transição que nos torna conscientes e em expectativa para a eventual aventura de um encontro, não apenas com os outros, mas também com algo do mundo. Ela o prepara para a *presença de espírito* necessária. Os alunos do curso ficaram cientes exatamente disso, que foi intensificado pelo fato de que eram mais ou menos os únicos alunos presentes (e "permitidos") no campus devido aos regulamentos do coronavírus.

---

14 Latour (2004: 14-15), referindo-se a Stengers e Despret, aponta o absurdo de supor que os genes sempre fazem a mesma coisa, independentemente da situação em que operam. Por analogia, poderíamos dizer que é igualmente absurdo afirmar que a palavra falada transmite a mesma informação e nos afeta da mesma forma, seja ela proferida em um auditório ou em uma tela.

15 N. do T.: O termo original em inglês é '*made setups*'. Como a tradução literal não dava conta do sentido do conceito, optamos pela palavra 'elaborado' (sobre opções como 'criado', 'inventado' ou 'composto') por conter tanto o sentido da intencionalidade e artificialidade da composição quanto o sentido de trabalho ou esforço (labor) que os autores consideram necessário às sessões.

FIGURA 1. DESLOCAMENTOS RELATADOS DENTRO DO CAMPUS PARA LOCAIS DE ESTUDO, VISUALIZADOS NO MAPA DA CIDADE DE LEUVEN (FOTO: OS AUTORES).

Participar deste curso era algo que respondia à especificidade do local, como é em qualquer outro. Você vai à universidade, a uma sala específica, em um horário programado. Essa sala é mais ou menos dedicada a, e definida por, uma determinada prática. Ela não tem cama ou banheiro, mas assentos ordenados, quadros-negros, mesas, equipamentos de laboratório, telas coletivas, todos os quais impõem limites ao que pode ser feito ali, forçando uma certa disciplina, uma certa postura, de fato um ritual. Em uma sala de aula, normalmente não é possível mover as cadeiras ou a lousa; seu olhar é, até certo ponto, direcionado. Isso é bem diferente de olhar para a tela de um laptop que pode exibir todos os tipos de formatos, permitindo que você alterne de um para o outro sem nenhuma mudança de postura e sempre com a opção de sair deles. As salas de aula não permitem essa opção. Elas não podem ser apropriadas à vontade. Você não pode simplesmente se sentir em casa nelas; pelo contrário, elas resistem aos seus esforços para fazê-lo, lembrando-o de que você está em outro lugar, em um local de exposição, de estudo, com colegas estudantes em vez de familiares e amigos.

A ida à sala de aula do curso oferece, portanto, um local que não é nem "na nuvem" nem em casa. Enquanto em casa ou no escritório a aluna pode de fato ser considerada o centro das atenções e da tomada de decisões, as configurações dos cursos visam *tirar* a aluna do centro, liberando-a da necessidade de decidir tudo por si mesma e permitindo ao mundo falar. Ela se vê confrontada com algo no meio, com outras pessoas ao redor da mesa. O que está sobre a mesa, e não a aluna, é agora o centro de atenção em torno do qual gira o

interesse. Como veremos a seguir, isso ficou muito claro quando fizemos modelos, respectivamente, de salas no campus e de salas de estudantes. Como disse um de nossos alunos, a transição de um lugar ou sessão para outro dá a experiência de terminar uma coisa, ou deixá-la para trás, e começar outra. Isso lhe oferece um "tempo diferenciado". E, para aqueles que realmente *vivem* o tempo do curso – especialmente este curso –, parece haver uma realizaçãoe alegria já no encontro e não apenas no futuro, quando os "resultados do conhecimento" forem finalmente alcançados.

FIGURA 2. EXEMPLOS DE CARTÕES POSTAIS; LADO DA FOTO (ACIMA) E VERSO (ABAIXO) (FOTO: OS AUTORES).

Voltando ao texto de Latour, acreditamos que nosso curso foi um "arranjo elaborado" que, como uma investigação realizada em comum, contribuiu para o "treinamento" do corpo de cientistas da educação. Ele envolveu todos os tipos de mediações. Foi construído "de dentro para fora" (Latour 2018, Ingold 2022), não a partir de uma visão geral ou de um projeto em mente, mas como uma situação de trabalho no escuro (Masschelein 2021). Baseando-se no antigo significado do laboratório como ateliê, ele organizou e estabeleceu um local de trabalho que abriu um caminho para o que não podia ser imaginado de antemão, mas apenas vagamente conjecturado. O trabalho envolvia caminhar, observar, conversar, esboçar, imaginar, registrar, modelar, criar artifícios para se movimentar, reunir-se e conversar.

Uma das atividades importantes durante o curso foi a confecção de cartões postais, com base em fotos tiradas no campus, com o objetivo de dar uma

ideia da riqueza e da diversidade do ensino universitário no campus (Figura 2). Pretendíamos literalmente enviar os cartões postais para alunos e professores que haviam estado, e ainda estavam, em outro lugar ("na nuvem"), a fim de mantê-los ligados e sustentar seu desejo de voltar ao campus em breve. Em sua análise da universidade como um espaço performado, Beyes e Michels (2014, 27) apontam para "a dificuldade de explorar e discutir os afetos" e para o fato de que um espaço afetado (no nosso caso, o campus) "não é representável em um sentido mimético [...] não pode ser 'domado' por movimentos de representação" (2014, 28, tradução nossa). Isso exige que façamos experimentos com formas de escrita e apresentação que busquem apreender as forças que estabelecem os encontros e moldam as atmosferas afetivas. Nesse sentido, acreditamos que nossos cartões postais exemplificam o que Beyes e Michels chamam de "avaliações atmosféricas" que "aludem aos efeitos generativos das percepções sensuais e corporais, que estão implicadas na produção do espaço universitário" (2014, 27).

Os cartões postais não ofereciam apenas uma foto de uma parte do campus, tirada pelos alunos durante sua exploração a pé; eles também eram complementados pela articulação verbal de um afeto, como quando dizemos: "*isto faz você...* [*it makes you...*] (conforme estipulado em nosso protocolo). Eles podem ser vistos como um tipo de imagem-memória, "de natureza afetiva, ou seja, [uma] imagem sensorialmente derivada e emocionalmente carregada – recordação [...] de uma reencenação da experiência, que envolve imaginação e emoção" (Bruno 2007, 222). Eles mapeiam o movimento do mundo no campus. Os cartões postais são objetos físicos, servem para ser enviados, com o objetivo de apresentar uma coleção ou "infraestrutura comum de mediações vivas, não para afirmar um pertencimento, mas para acelerar um encontro, um 'trazer para perto de'". Os cartões postais relatam o mundo da universidade, capturando uma atmosfera, tentando também ser convidativos, atraentes, ser uma "imagem em movimento" que também é uma lembrança – algo que você traria de suas viagens para longe de casa. Elas poderiam ser comparadas ao que, em retórica, é chamado de "agentes". É claro, o que conseguimos fazer ainda era extremamente limitado.

FIGURA 3. MODELOS PARA ESTUDAR AS FORÇAS QUE GERAM A PRESENÇA DE ESPÍRITO EM UMA SALA DE SEMINÁRIO (ACIMA) E EM UMA SALA DE ALUNOS (ABAIXO) (FOTO: OS AUTORES).

Outra atividade importante, inspirada na função que os modelos desempenham no ensino de arquitetura, consistiu em fazer modelos de determinados arranjos elaborados. Na verdade, eram caixas que nos ajudavam a pensar sobre as forças que permeavam cada arranjo. Nós nos reuníamos em torno das caixas para estudar os modelos que, nesse sentido, não eram apenas resultados (artefatos produzidos), mas ferramentas. Os modelos, feitos e refeitos de várias formas, mostravam a configuração de uma aula, de uma visita à biblioteca, de um seminário e de uma aluna em seu dormitório (Figura 3). Inspirados pelo trabalho do artista Thomas Demand, os alunos criaram diferentes campos de força nos modelos e, em seguida, tiraram fotos deles, que foram posteriormente montadas, juntamente com uma apresentação dos cartões postais, em um site. A confecção dessas caixas envolveu atos de deslocamento midiático (da observação aos modelos físicos à sua manipulação material, às fotos novamente, às articulações) para dar voz às sessões (seminário, biblioteca, sala de aula) e, ao mesmo tempo, sensibilizar-nos para a diversidade dos espaços universitários.

Essas caixas poderiam ser vistas como parte de um kit de estudo para desenvolver um "nariz" para o campo de forças que realizam coletivos e coleções

no campus. Elas nos permitiram observar como manter o mundo sob estudo em nosso meio – por exemplo, em uma sessão de seminário – depende da manutenção das forças constituintes da sessão em um delicado equilíbrio. Eles também nos fizeram perceber até que ponto os alunos, agora tendo que trabalhar on-line e sozinhos em suas salas, lutam para reunir as forças para estudar quase que inteiramente de dentro de si mesmos. Isso exige uma intensa autorregulação. O que descobrimos foi que, para ajudá-los com isso, os alunos tendem a simular as forças que seriam aplicadas, por exemplo, na sala de seminários. No que é conhecido como "estudo em streaming", eles abriam seus laptops, ligavam suas câmeras e transmitiam ao vivo o que estavam fazendo, mesmo que apenas lendo, para que os outros pudessem assistir e eles se sentissem observados, da mesma forma que seriam observados em uma sala cheia de outros alunos cuja presença, em circunstâncias normais, ajudaria a manter todos no lugar e engajados. Essa simulação das forças que normalmente ocorrem em um seminário ou sala de aula, no entanto, nos faz pensar se os poderes de autorregulação exigidos pela educação on-line são algo menos do que sobre-humanos.

Conclusão

Nestes tempos de pandemia, houve um momento em que alguns pensaram que a universidade poderia passar a ser totalmente on-line. Nossa discussão, no entanto, demonstrou claramente que o aprendizado on-line nunca poderá substituir a educação presencial. Ou, mais precisamente, a educação on-line é tão completamente diferente da educação presencial que parece quase impossível fazer comparações sensatas entre elas. De fato, os alunos que ingressaram na universidade pela primeira vez no final de setembro de 2020 e quase imediatamente tiveram que ingressar na educação on-line, serão a primeira geração que mal "saboreou" a aquisição coletiva de um corpo discente articulado. No entanto, como Dennis Hayes (2021) insiste, nós diminuímos os alunos ao tratá-los como vítimas vulneráveis da pandemia; nem é suficiente endossar um retorno ao campus apenas com a premissa de que ele oferece um "espaço seguro" terapêutico para a restauração de sua saúde mental e bem-estar. Pois ainda temos *que vencer o argumento a favor da educação.*

Ao apresentar esse argumento, não pretendemos culpar ou aviltar o ambiente on-line. Nossa intenção é, em vez disso, recordar o mundo diferenciado do estudo na universidade, ao qual o digital certamente pode acrescentar, mas não pode substituir. Para nos referirmos mais uma vez a Latour, os coletivos digitais (webinar, sessão do Zoom, reunião do Teams, chamada do Skype, sessão do Collaborate) podem acrescentar mais mediações e talvez contribuir para a composição dos mundos em jogo na educação universitária. Nesse sentido, a

educação na universidade foi e sempre será "mesclada", pelo menos se considerarmos que isso envolve uma mistura precisa, equilibrada e cuidadosamente organizada de materiais, lugares, equipamentos orais e móveis especificamente projetados, que juntos formam uma coleção e um coletivo. Por meio de caminhadas, observações, conversas, esboços, imagens, registros e modelagens, tentamos fazer com que o campus falasse ao longo dos caminhos de nossa atenção. Redescobrimos o campus como um corpo coletivo de educação, uma infraestrutura pedagógica comum, uma coleção sempre crescente de camadas artificiais ou arranjos elaborados que incorporam as forças que permitem que o estudo, como forma de aprendizado, seja afetado. Descobrimos que a educação na universidade não se trata apenas de acumular, produzir ou adquirir "conhecimento". O campus, como um ambiente físico*, torna-se* um local de estudo por meio da criação de coleções e coletivos múltiplos e posicionados, que geram encontros com mundos. Nesse sentido, um campus é uma força educacional ativa, tanto produtora quanto produzida. É preciso por em ato, performar, e as coleções e os coletivos que emergem disso são frágeis e sempre temporários, mesmo que as infraestruturas materiais e os contextos institucionais confiram ao campus uma certa durabilidade. Como nossos modelos dessas infraestruturas mostraram, sua força depende de muitos elementos que precisam ser mantidos em equilíbrio para manter o mundo falante, objetivo e objetual em nosso meio, para que possa ser deslocado e para que aprenda a ser afetado.

Ao defender a educação no campus, não pretendemos culpar ou aviltar o ambiente on-line. Nossa intenção é, em vez disso, recordar o mundo diferenciado do estudo na universidade, ao qual o digital certamente pode acrescentar, mas não pode substituir. Para nos referirmos mais uma vez a Latour, os coletivos digitais (webinar, sessão do Zoom, reunião do Teams, chamada do Skype, sessão do Collaborate) podem acrescentar mais mediações e talvez contribuir para a composição dos mundos em jogo na educação universitária, mas seria uma ilusão pensar que esses dispositivos digitais, por si só, têm a força de operar como uma arranjo que faça os mundos falarem.

Nosso objetivo aqui não é idealizar a educação na universidade atual nem negar o conteúdo questionável de alguns currículos. Tampouco é ignorar todas as críticas dirigidas às universidades e à educação universitária de hoje, para as quais nós mesmos contribuímos. Mas andar pelo campus abandonado e construir um curso "por dentro" nos fez lembrar e reimaginar as forças que impedem que os cursos universitários se transformem em *dis*cursos fechados, automatizados e impostos. O estudo real sempre implica a desautomatização de nosso pensamento e percepção..

É preciso muito trabalho para tornar a universidade uma ideia novamente e transformá-la em algo que nos faça pensar. Latour chamou nossa atenção para o tipo de trabalho e para todos os tipos de arranjos necessários para que

o pensamento e a imaginação sejam possíveis. Trabalhar com ele nos levou a redescobrir a importância da "vida em laboratório", também para o pensamento pedagógico, em um momento em que o pensamento pedagógico parece estar ficando sem ideias e sem imaginação. O trabalho laboratorial não só nos permitiu aprender a ser afetados, a nos tornarmos estudiosos e a dar importância ao mundo, forçando-nos a pensar, mas também nos permitiu "aterrissar" com Latour e começar a pensar pedagogicamente com ele, e não apenas lidar com ele como um autor importante que fornece conceitos e teorias educacionais "para decolar" (mais uma vez). Nosso curso - que também é chamado de "curso labo" - talvez não só tenha nos ajudado a transformar a universidade em uma ideia, mas também transformou a ideia em uma universidade novamente. A experiência de nosso curso talvez tenha sido a experiência do que poderia ser realmente habitar uma universidade.

Agradecimentos

Somos gratos aos alunos que participaram de nosso curso por contribuírem com muitas das observações e reflexões relatadas neste capítulo. Eles são Anne-Maree Jakowenko, Carlos David Ortegón Banoy, Chunhui He, Danielle Warmenhove, Hugo Li, Jieyu Wang, Kim Truong, Maria Laura Arce Lange, Mariko Matsuzaki, Nick Calcoen, Ning Liu, Qianru Guo, Toon Tierens, William Everaerts e Wilson Perdomo Escovar. Agradecemos a todos e todas por seu trabalho intenso, seu compromisso e seu entusiasmo contagiante.

Referências bibliográficas

Arendt, Hannah. 1958. *The Human Condition*. University of Chicago Press.

Beyes, T. and C. Michels. 2014. 'Performing University Space: Multiplicity, Relationality, Affect', in P. Temple (ed.), *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*, 15-33, Abingdon: Routledge.

Bruno, G. 2007. *Atlas of Emotion: Journeys in Art, Architecture and Film*, London: Verso.

Castells, M. 2010. *The Rise of the Network Society* (2nd Edition), Oxford: Wiley-Blackwell.

Ingold, T. 2013. *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, New York: Routledge.

Ingold, T. (Ed.). 2022. *Knowing from the Inside. Cros-Disciplinary Experiments with Matters of Pedagogy*. New York, London: Bloomsbury.

Latour, B. 2001. Which Protocol for the New Collective Experiments?', to be retrieved from: www.bruno-latour.fr/node/372.

Latour, B. 2004. 'How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies', *Body and Society, 10* (2/3): 205-229.

Latour, B. 2016. "Is Geo-logy the New Umbrella for All the Sciences? Hints for a Neo-Humboldtian University" (lecture delivered at Cornell University, Ithaca, NY, October 25, 2016). Retrieved from: https://czo-archive.criticalzone.org/images/national/associated-files/Calhoun/Latour-CORNELL-2016.pdf

Latour, B. 2018. *Down to Earth. Politics in the New Climatic Regime*. Cambridge: Polity Press.

Linke, A. 2017. *The Appearance of That Which Cannot Be Seen*, Leipzig: Spector Books.

Marin, L. 2021. *On the Possibility of a Digital University*, Cham: Springer.

Masschelein, J. 2019. Turning a city into a milieu of study: university pedagogy as "frontline". *Educational Theory*, *69*(2), 185-203. doi:10.1111/edth.12365

Masschelein, J. 2021. Staging work in the dark. The public design studio as *universitas studii*. In L. De Brabandere, J. Degeeter, P. Eeckeloo, L. Meulemans,

M. Royakkers, & V. O. Dirk, *ONTO 05 Architectuur op het spoor. Een intiem portret van de eerstejaars ontwerpstudio. On to architecture. An intimate portrait of the first year design studio.* (pp. 100-108). Brussel: UPA.

Masschelein, J. and M. Simons. 2021. 'Re-discovering the university', *Philosophy and Theory in Higher Education* (In press)

Massumi, B., J. Ferrington, A. Hechler and J. Parsons. 2019. 'Affect and Immediation: An Interview with Brian Massumi', *disClosure: A Journal of Social Theory* 28: 13.

Schildermans, H. 2018. *Making University Today: Introductory Notes on an Ecology of Study Practices*, unpublished PhD dissertation, Katholieke Universiteit Leuven.

Schildermans, H., M. Simons and J. Masschelein. 2019. 'The Adventure of Study: Thinking With Artifices in a Palestinian Experimental University', *Ethics and Education*, 14 (2): 184-197.

Simons, M., & Masschelein, J. 2009. The Public and its University: Beyond Learning for Civic Employability? *European Educational Research Journal*, 8(2), 204-217.

Stengers, I. 2021. Putting Problematization to the Test of Our Present. *Theory, Culture & Society,* Vol. 38(2) 71 -92.

Temple, P. 2014. 'Space, Place and University Effectiveness', in P. Temple ed.), *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*, 3-14, Abingdon: Routledge.

Waquet, F. 2003. *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI° – XX° siècle)*, Paris : Albin Michel.

REDES LOCAIS E A VIABILIZAÇÃO DE ATIVIDADES EMPODERADORAS NA NATUREZA: DIÁLOGOS DO DESIGN EM PARCERIA COM A PESQUISA (PÓS) QUALITATIVA E O CONCEITO DE AMOROSIDADE ESPACIAL

Local networks and the enablement of empowering activities in nature: dialogues of Partnership Design with (post) qualitative research and the concept of spatial lovingness

Rita Maria De Souza Couto[1]
Roberta Portas[2]
Marianne Von Lachmann[3]

1 Doutora em Educação; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio ; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7705-5304 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/5874218092323774

2 Doutora em Design; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3107-9108 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/4412059982163936

3 Mestre em Design; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio ; ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2796-1469 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/5525081834358696

Resumo

Este artigo busca apresentar dois eixos da pesquisa de doutorado "Redes de parcerias e a viabilização de atividades empoderadoras na natureza com crianças da rede pública municipal de Petrópolis", continuação da dissertação de mestrado, em desenvolvimento no âmbito do PPGDesign da PUC-Rio. O primeiro refere-se à atuação de redes de parcerias na educação ambiental, e a natureza como sala de aula. O segundo, à formação de laços afetivos com o espaço, que transformam espaço em lugar, são a origem da memória humana, e o conceito de amorosidade espacial (Lopes 2022). Em diálogo com a metodologia do Design em Parceria da PUC-Rio, orientadora dos trabalhos de campo, e achados da pesquisa (pós) qualitativa, constituem a estrutura da tese e grande parte de sua relevância. A existência desses dois eixos é fator de viabilização de atividades na natureza com crianças, como verificado nas atividades de campo realizadas ao longo dos anos letivos de 2022 e 2023, fenômeno central da pesquisa desde o mestrado. Ao serem compartilhados com redes de parcerias locais, de base comunitária, os registros das atividades das crianças na natureza serviram para encantar mais pessoas para a causa da conservação, como aromas que evocam a unidade formada pela sociedade-natureza-pessoa, conforme compreendido por Lopes (2020, 249), ao levarem em consideração as pessoas em suas singularidades. Foi possível verificar, ao longo das vivências realizadas, elemento de primeiríssima importância, fator viabilizador de atividades na natureza: a amorosidade espacial para com o outro.

Palavras-chave: educação ambiental, sustentabilidade, Design em Parceria, polifonia, atividades lúdicas.

Abstract

This article aims to present two axes of the doctoral research "Partnership networks and the viability of empowering activities in nature with children from Petrópolis' public municipal network", continuation of the master's dissertation, developed within the scope of PPG Design at PUC-Rio. The first refers to the performance of partnership networks in environmental education, and nature as a classroom. The second, to the formation of affective bonds with space, which transform space into place, are the origin of human memory, and the concept of spatial lovingness (Lopes 2022). In dialogue with the methodology of Design in Partnership at PUC-Rio, which guided the fieldwork, and the findings of the (post)qualitative research, they constitute the structure of the thesis and a large part of its relevance. The existence of these two axes is a factor in enabling activities in nature with children, as verified in the field activities carried out throughout the 2022 and 2023 school years, a central phenomenon of the research since the master's degree. When shared with local,

community-based partnership networks, the records of children's activities in nature served to enchant more people to the cause of conservation, like aromas that evoke the unity formed by society-nature-person, as understood by Lopes (2020, 249), by taking into account people in their singularities. It was possible to verify, throughout the experiences carried out, an element of utmost importance, a factor enabling activities in nature: the spatial lovingness towards others.

Keywords: environmental education, sustainability, Partnership Design, polyphony, play.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado "Redes de parcerias e a viabilização de atividades empoderadoras na natureza com crianças da rede pública municipal de Petrópolis", que investiga como e por que as iniciativas de educação ambiental realizadas em duas escolas da rede pública municipal de Petrópolis, com turmas de crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1, compostas por atividades empoderadoras, foram viabilizadas por redes de parcerias e coletivo locais. O estudo evidencia as realidades que movem os polos articuladores das redes, ao tecer o comprometimento das partes interessadas com o atendimento de necessidades comunitárias, que geram alegrias de fazer, e revela como a metodologia do Design em Parceria da PUC-Rio orientou cada etapa do projeto e fortaleceu a integração de vida, ciência e arte, proporcionando vivências arrebatadoras às crianças e participantes dos trabalhos de campo.

A pesquisa acima referida parte dos seguintes pressupostos:

- - A conservação da natureza, no longo prazo, depende da regularidade dessas atividades empoderadoras, por viabilizarem vivências que permitirão a formação de memórias afetivas, capazes de transformar o espaço em lugar, fundamental para construção de amorosidade espacial (Lopes, 2013, 2022).
- - O estar com crianças em atividades empoderadoras intra e extramuros, durante o horário escolar, como é o caso dos trabalhos de campo desta pesquisa, significa assumir que há agência, produção de cultura e de conhecimentos por parte das crianças, atores sociais plenos, bem como múltiplas culturas infantis, interagindo continuamente no espaço escolar (Sarmento, 2015, 41).
- - Na medida em que adotamos como opção metodológica e início de cada encontro temas propostos pelas crianças, significa também assumir a ético-onto-epistemologia (Barad, 2007, 409) – a inseparabilidade entre um agir ético em pesquisas com crianças (Machado e Saballa de Carvalho, 2023, 173), a natureza do ser criança (ontologia) e a construção de conhecimentos (epistemologia) (Sarmento, 2015, 43-45).

Para a finalidade deste artigo, serão feitos recortes no corpo da investigação, objetivando expor dois eixos estruturantes. O primeiro, as redes de parcerias e coletivos locais: composição de suas estruturas, polos concentradores, fatores de motivação, ativismo, abrangência, resultados. O segundo, a formação de laços afetivos com o espaço e o conceito de amorosidade espacial (Lopes, 2022). Em diálogo permanente com a metodologia do Design em Parceria e achados da pesquisa (pós) qualitativa (Le Grange, 2019), esses eixos representam fator chave de viabilização de atividades na natureza com crianças de escolas públicas no Ensino Básico, como verificado nos trabalhos de campo da pesquisa, realizados ao longo dos anos letivos de 2022 e 2023.

1. Breve resumo sobre teoria das redes, segundo Ferguson (2018)

O historiador Niall Ferguson, professor e pesquisador das universidades de Stanford, Harvard e Tsinghua/Pequim dedicou-se a investigar as relações entre redes, hierarquias (um tipo de rede) e a luta pelo poder no mundo. Seu livro "The Square and the Tower: networks, hierarchies and the struggle for global power", ilustra de forma clara e didática que redes sociais são estruturas formadas naturalmente por seres humanos, a começar pelo conhecimento e as várias formas de representação utilizadas para comunicá-lo. Como árvores genealógicas, às quais todos nós necessariamente pertencemos, ainda que apenas alguns possuam conhecimento genealógico detalhado.

> Redes incluem os padrões de assentamento, migração e miscigenação que distribuíram nossa espécie através da superfície do mundo, bem como as miríades de cultos e modas que periodicamente produzimos, com premeditação e liderança mínimas. (Ferguson, 2018, 17, tradução livre da pesquisadora).

Redes surgem nos mais variados formatos e tamanhos, algumas de forma espontânea e auto-organizada, outras mais sistemáticas e estruturadas. Segundo Ferguson, a urgência do ser humano de relacionar-se socialmente, inata e ancestral, faz surgir novas tecnologias para facilitar esse relacionamento, como foi o caso, por exemplo, da invenção da linguagem escrita (2018, 15-20).

De acordo com esse autor, algumas ideias viralizam em razão de características estruturais da rede em que são propagadas, e a interação entre redes pode resultar em inovação e invenção. Estas, historicamente, emergem mais em redes do que em hierarquias. Para Ferguson, pontos de contato entre diversas redes são locais onde se deve procurar por inovações (2018, 42-47).

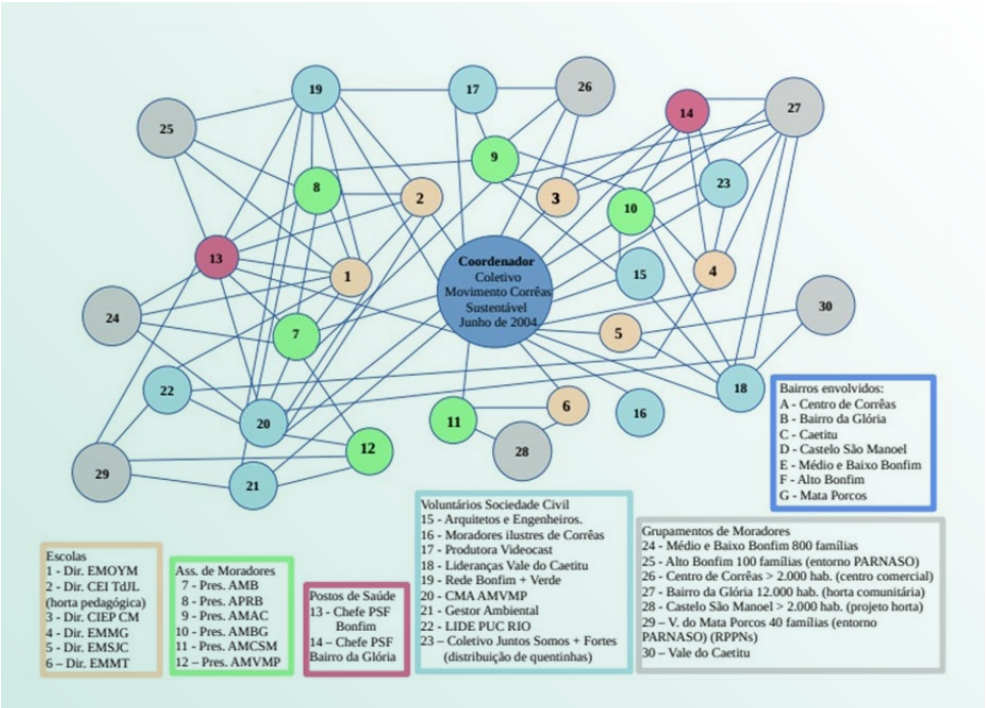
Os conceitos que fundamentam a teoria de redes constituem-se de pontos (sendo cada ponto um nódulo), fios (sendo cada linha de conexão um fio), polos (pontos nodais de maior centralidade e intermediação) e agrupamentos (pontos nodais com densidade ou coeficiente de agrupamento local maiores do que os de outras partes da rede). O ponto chave para Ferguson diz respeito à questão da estrutura da rede, que pode ser tão importante quanto a ideia em si na determinação da velocidade e amplitude de difusão de uma ideia (2018, 34-35).

No processo de viralização, um papel central é desempenhado por nódulos (pontos nodais) que, além de polos, são também "porteiros", pessoas que decidem se a informação será ou não enviada para suas respectivas áreas da rede. Suas decisões serão baseadas, em parte, em como pensam que essa informação lhes refletirá. Por sua vez, a aceitação de uma ideia poderá requerer que seja transmitida por mais de uma ou duas fontes. Um contágio cultural

complexo necessita primeiramente atingir uma massa crítica de pioneiros na adoção, com alto grau de centralidade (número relativamente alto de amigos influentes) (2018, 34-35).

Citando Duncan Watts (2004), Ferguson indica que o fator chave para avaliar a probabilidade de um contágio tipo cascata é "focar não apenas no estímulo em si, mas na estrutura da rede atingida pelo estímulo". Sustenta o autor que essa questão ajuda a explicar por que, para cada ideia que viraliza, há outras incontáveis que desvanecem na obscuridade, por terem sido iniciadas pelo polo, ponto nodal, agrupamento ou rede errada (2018, 35).

QUADRO 1. GRÁFICO DO COLETIVO MOVIMENTO CORRÊAS SUSTENTÁVEL EM JUNHO DE 2024



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA, ILUSTRAÇÃO DE MARCOS WERNECK (2024).

QUADRO 2. SIGLAS DO GRÁFICO DO COLETIVO MOVIMENTO CORRÊAS SUSTENTÁVEL

Siglas do gráfico do coletivo Movimento Corrêas Sustentável:

1 - EMOYM – Escola Municipal Odette Young Monteiro
2 - CEI TdJL – Centro Educacional Infantil Terezinha de Jesus Lima
3 - CIEP CM – Centro Integrado de Educação Pública Cecília Meireles
4 - EMMG – Escola Municipal Marieta Gonçalves
5 - EMSJC – Escola Municipal São José do Caetitu
6 - EMMT – Escola Municipal Magdalena Tagliaferro
7 - AMB – Associação de Moradores do Bonfim
8 - APRB – Associação de Produtores Rurais do Bonfim
9 - AMAC - Associação de Moradores e Amigos de Corrêas
10 - AMBG – Associação de Moradores do Bairro da Glória
11 - AMCSM - Associação de Moradores do Castelo São Manoel
12 - AMVMP - Associação de Moradores do Vale do Mata Porcos
13 - PSF Bonfim – Posto de Saúde da Família do Bonfim
14 - PSF Bairro da Glória - Posto de Saúde da Família do Bairro da Glória
20 - CMA AMVMP – Comissão de Meio Ambiente da Associação de Moradores do Vale do Mata Porcos
21 - LIDE PUC RIO – Laboratório Interdisciplinar Design Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
25/29 - PARNASO – Parque Nacional da Serra dos Órgãos
29 - RPPN – Reserva Particular do Patrimônio Natural

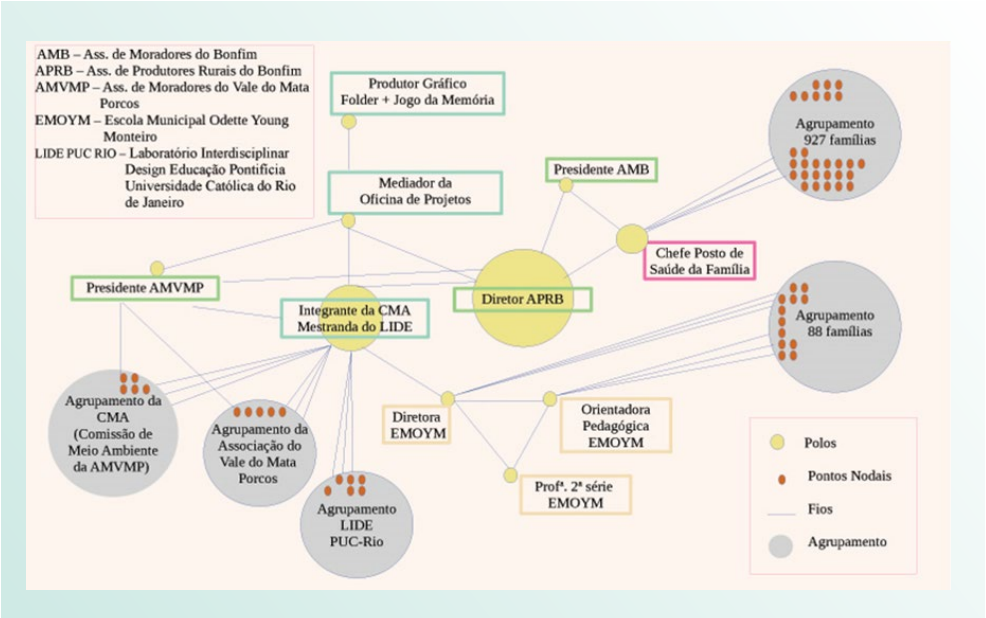
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA (2024)

2. Atuação de redes e coletivos locais na educação ambiental e a natureza como sala de aula

Os trabalhos de campo da presente pesquisa, como parte do fazer em rede, foram motivados e passaram a motivar outras redes de parcerias locais, comprometidas com a educação de crianças e a preservação da natureza. Um exemplo deste movimento pode ser visto a partir das articulações da sociedade civil organizada de Corrêas, distrito de Petrópolis, que resultaram na criação, em 2010, do coletivo Movimento Corrêas Sustentável (Quentel 2023). Desde o início o coletivo buscou um formato híbrido para a participação de seus membros, com reuniões presenciais e trocas de mensagens via plataforma WhatsApp.

Tendo como missão pensar soluções para problemas locais de infraestrutura, o coletivo tornou-se mais urgente a partir da quarentena de covid-19 decretada em março de 2020. O grupo de WhatsApp passou a reunir os presidentes de sete associações de moradores de bairros de Corrêas, por terem ali informação atualizada e fontes fidedignas, polifônicas, apartidárias, capazes de fornecer esclarecimentos a respeito de problemas no território (Quentel 2023).

QUADRO 3. GRÁFICO DA REDE DE PARCERIAS DO BONFIM EM 2020



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA (2020), ILUSTRAÇÃO DE MARCOS WERNECK (2024)

Esse trabalho em rede, valorizado e revigorado como decorrência da materialização de projetos, foi fator preponderante para a viabilização de atividades extramuros com crianças da rede pública municipal. Buscando traduzir de forma mais concreta os diálogos e interconexões entre redes de parcerias locais e os achados da pesquisa (pós) qualitativa (Le Grange 2019), encontram-se itemizados abaixo os projetos de maior envergadura do Movimento Corrêas Sustentável, realizados entre 2020 e 2024:

- 2020 a 2024 – Iniciativas de educação ambiental em unidades da rede pública municipal de Corrêas, entre eles os trabalhos de campo da presente tese, guiados pela metodologia do Design em Parceria;
- 2021 – Implantação da horta comunitária do Bairro da Glória, em sistema de mutirão;
- 2021 a 2023 – Plantios de mudas de árvores nativas em vários bairros de Corrêas, em articulação com o Movimento Regenerativo Tempo de Plantar;
- 2022 – Doação do acervo de livros ao CIEP Cecília Meireles, em Corrêas, cuja biblioteca foi inundada nas enchentes de fevereiro e março de 2022;
- 2023 – Manutenção da horta comunitária do Bairro da Glória, em sistema de mutirão, com a participação dos escoteiros mirins de Correias;

- 2023 – Comunicação formal com autoridades municipais de saúde e educação para abertura ao público do Posto de Saúde no Bairro da Glória e do Centro de Educação Infantil Terezinha de Jesus Lima, no Bonfim;
- 2023 a 2024 – Obtenção de financiamento e aprovação das autoridades municipais para instalação de cozinha comunitária no Bairro da Glória, integrada à horta comunitária e Escola Municipal Marieta Gonçalves;
- 2023 – Implantação da horta pedagógica no CEI Terezinha de Jesus Lima, em sistema de mutirão e articulação com a Rede Bonfim + Verde e Movimento dos Pequenos Agricultores;
- 2023 – Entregas de cestas básicas para combate à insegurança alimentar no Bonfim e no Bairro da Glória, em parceria com o Movimento dos Pequenos Agricultores.

Ao se materializarem, os projetos do Movimento Corrêas Sustentável e redes locais, acolhidas sob o guarda-chuva desse coletivo, tratam do que mais importa para as populações desses territórios. O atendimento real de necessidades retorna de muitas formas para as redes: valorização profissional dos integrantes e polos concentradores, que constroem mais capacidades para seguir fazendo; geração de alegrias de fazer, relacionadas diretamente com o sucesso desse fazer em rede, gerando mais projetos e voluntários para o atendimento de necessidades comunitárias; interesse da mídia institucional para exposição e divulgação das iniciativas; interesse de políticos em busca de parcerias bem-sucedidas, que possam ser multiplicadas e repercutidas positivamente nas mídias.

Trata-se de um processo sistêmico de produção, dinâmico, de ciclos vitoriosos, prazerosos e sustentáveis, cujo principal fator de motivação é o atendimento de necessidades comunitárias. Nesse sentido, ressalto os valorosos feitos da Rede Bonfim + Verde, que conseguiu realizar cinco eventos na nova sede Petrópolis do Parque Nacional da Serra dos Órgãos (PARNASO), no Bonfim.

Esta nova sede foi adquirida em agosto de 2019 e até o momento serviu basicamente a brigadistas para combate a incêndios e voluntários do ICMBio, que utilizam pequena parte das instalações para pousos eventuais. A qualidade das conexões entre os integrantes da Rede Bonfim + Verde (quase todos estudantes universitários), gestores do PARNASO e universidades parceiras dessa Unidade de Conservação tornaram possível tantas realizações, em um espaço público altamente cerceado. Abaixo, os eventos, em ordem cronológica:

05/12/2021 – Plantio de mudas de árvores nativas, em articulação com o Movimento Regenerativo Tempo de Plantar, comitê Petrópolis. Coordenado por lideranças da Rede, cerca de 80 voluntários, incluindo moradores e produtores rurais do Bonfim, plantaram aproximadamente 240 mudas de palmeiras-juçara, em quatro localidades do vale do Bonfim, incluindo o PARNASO.

QUADRO 4. PÔSTER PARA DIVULGAÇÃO DO EVENTO NAS REDES SOCIAIS

FONTE: ARQUIVO DE BÁRBARA SUEIRO, AUTORA DO PÔSTER (NOVEMBRO DE 2021)

- 12/06/2022 – Seminário ao ar livre com o Professor Doutor Walter Steenbock, pesquisador do ICMBio, a respeito de pedagogias regenerativas. Parte do ciclo de palestras deste professor por ocasião do lançamento de seu livro "A arte de guardar o sol: padrões da natureza na reconexão entre florestas, cultivos e gentes", o Seminário foi patrocinado pela Rede. Participaram cerca de 40 integrantes da Rede e alguns moradores do Bonfim.
- 03/12/2022 – Plantio de mudas de árvores nativas, em articulação com os Movimentos Regenerativo Tempo de Plantar, Comitê Petrópolis, e Corrêas Sustentável. Coordenado por lideranças da Rede, cerca de 40 voluntários plantaram aproximadamente 100 mudas de árvores nativas, em duas localidades do Bonfim. Apesar da abertura do evento ter sido realizada no PARNASO, não houve plantio de mudas na UC.
- 10/06/2023 – 1º Encontro de Educação Ambiental do Município de Petrópolis. Organizado, patrocinado e realizado pela Rede, com apoio do PARNASO, ICMBio, Movimento dos Pequenos Agricultores e várias ONGs, o Encontro reuniu cerca de oitenta educadores ambientais e moradores, incluindo o responsável pela área de Educação Ambiental do PARNASO. As atividades foram realizadas em formato de rodas

de conversa, ao ar livre, para compartilhar experiências de educação em hortas, florestas e escolas. Nesse evento foi apresentado pela pesquisadora um relato de quinze minutos, buscando resumir os trabalhos de campo nas escolas municipais Odette Young Monteiro e Marieta Gonçalves, desde 2020.

QUADRO 5. PÔSTER PARA DIVULGAÇÃO DO EVENTO NAS REDES SOCIAIS

FONTE: ARQUIVO DE LÍVIA BORDIGNON (FEVEREIRO DE 2024)

- 30/09/2023 – Encontro Folclórico do Bonfim. Organizado, patrocinado e realizado pela Rede, em parceria com o Movimento dos Pequenos Agricultores, PARNASO, Associação de Produtores Rurais do Bonfim, e várias ONGs, o evento reuniu mais de 150 pessoas, moradores do Bonfim e bairros vizinhos, para oficinas de danças e brincadeiras populares, circo, sarau de poesias, música ao vivo, roda de capoeira, exposições e feira de produtos locais.

QUADRO 6. PÔSTER PARA DIVULGAÇÃO DO EVENTO NAS REDES SOCIAIS

FONTE: ARQUIVO DE LÍVIA BORDIGNON (FEVEREIRO DE 2024)

Na Escola Municipal Odette Young Monteiro, os trabalhos de campo do mestrado e doutorado, compartilhados com as redes de parcerias do bairro desde agosto de 2020, contribuíram para a estruturação de dois Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação: o de Barbara Sueiro, no Departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, intitulado "Banco de Alimentos do Bonfim" (Sueiro 2022) e o de Tatiana Werneck Franco, no curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, intitulado "Estimulando a Agroecologia e alimentação saudável na comunidade escolar do Bonfim, Petrópolis – RJ" (Werneck Franco 2023). Este último foi determinante na implantação da horta pedagógica do Centro de Educação Infantil (CEI) Terezinha de Jesus Lima, concluída em agosto de 2023, em sistema de mutirão e apoiada por recursos de associações de moradores e coletivos ligados a Rede Bonfim + Verde (Rede Bonfim + Verde 2024).

A proximidade entre a Escola Municipal Odette Young Monteiro, onde os trabalhos de campo da presente tese foram realizados desde o projeto de pesquisa de mestrado em 2019, e o CEI Terezinha de Jesus Lima, a menos de 200 metros uma da outra, bem como a qualidade de comunicação entre as respectivas diretoras e redes locais, viabilizou a extensão das atividades de

educação ambiental extramuros para mais uma turma. Dessa forma, aproveitando a presença semanal da graduanda Tatiana Werneck Franco, além dos 45 bebês matriculados no CEI e dos 20 alunos da turma de 4º ano da escola sob responsabilidade da pesquisadora, a turma de 2º ano do turno da tarde também passou a realizar atividades na natureza, ao longo do segundo semestre de 2023.

Os resultados dessa iniciativa (Werneck Franco 2023), conjugadas à decisão de transformar a escola municipal Odette Young Monteiro em unidade de ensino integral – decorrente de solicitações da comunidade escolar à Secretaria Municipal de Educação, levaram à contratação em março de 2024 de Tatiana Werneck Franco, agora professora de educação ambiental, para atividades semanais na horta pedagógica, com todas as turmas da escola. Esse contrato, somado a outro semelhante com a Escola Municipal Leonardo Boff, no bairro do Bingen, onde ela também estagiou, permitiu dividir sua semana entre dois municípios, para atender as já citadas unidades escolares em Petrópolis e outra particular, no Rio de Janeiro.

A Rede Bonfim + Verde também participou, entre junho de 2022 e abril de 2024, da iniciativa promovida pelo Fórum Itaboraí, da Fundação Oswaldo Cruz, de transição agroecológica como estratégia para a promoção da saúde em Petrópolis. O projeto envolveu famílias de produtores rurais do Bonfim, Brejal e Quilombo da Tapera e buscou desenvolver ações de apoio ao combate à fome e alimentação saudável, fazendo parte de um movimento mais amplo, de desenvolvimento sustentável e promoção da saúde em populações fragilizadas e comunidades tradicionais. O encerramento, em abril de 2024, contou com um evento na sede Petrópolis do PARNASO e reuniu cerca de 70 pessoas (Fórum Itaboraí 2022; 2023; 2024).

Na esteira das modificações realizadas pelo Ministério do Meio Ambiente em 2023, primeiro ano de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PARNASO voltou a ter uma gestão própria (ICMBio 2023). Após quatro anos vinculado a outras UCs federais, que compunham o Núcleo de Gestão Integrada Teresópolis (Lachmann et al. 2022, 54-59), o retorno à gestão própria tem por objetivo centrar esforços na recriação do Mosaico Central Fluminense, estrutura criada em 2006, prevista na Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), e cancelada por decreto em 2019.

Além do fortalecimento da equipe de gestão, a reorganização promovida busca recuperar estruturas de uso público. Em 06/02/2024 o Decreto n.º11.912, assinado pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, retira dezenove UCs de todo o país – entre elas o PARNASO – do Plano Nacional de Desestatização (PND) e do Programa de Parcerias Público Privadas (PPI). Em razão da permissão para realização de concessões para prestação de serviços na Unidade de Conservação, o PARNASO foi mantido no PPI (ICMBio 2023),

o que reforça a esperança de abertura ao público da nova sede no Bonfim, no futuro próximo.

Em 22/02/2024 foi aprovada por unanimidade, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a indicação legislativa para a criação de uma Escola Técnica de Agroecologia e Meio Ambiente no Bonfim, vinculada à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). A justificativa do projeto, iniciativa de um deputado estadual de Petrópolis, é a proximidade com o PARNASO e o fato de já existirem práticas agroecológicas na região. A instalação da escola, segundo este deputado estadual, fortalecerá o desenvolvimento sustentável, a produção agroecológica e orgânica, e a formação técnico-profissional dos cidadãos da região. Após a votação, o deputado estadual de Petrópolis comprometeu-se a angariar recursos do governo estadual e federal para a proposta sair do papel (Extra Petrópolis, 26/02/2024).

A Associação de Produtores Rurais do Bonfim e a Rede Bonfim + Verde tomaram conhecimento desse projeto através dos jornais. Até o momento não houve iniciativa, por parte do deputado ou de sua equipe, para agendar conversas com as redes locais e de produtores rurais.

3. A formação de laços afetivos com o espaço e o conceito de amorosidade espacial

Tendo em vista proporcionar uma compreensão abrangente do conceito de amorosidade espacial (Lopes 2021), serão apresentados a seguir achados relevantes do campo da Geografia da Infância e os fundamentos teóricos de *topofilia* - a formação de laços afetivos que as pessoas estabelecem com o espaço, que transformam o espaço em lugar e são a base da memória humana (Tuan 1980). Esses conceitos, constituintes estruturais da presente tese, formam o segundo eixo viabilizador das atividades realizadas nos campos, em contínuo diálogo e interconexão com as abordagens do Design em Parceria e da pesquisa (pós) qualitativa.

O início do campo da Geografia da Infância, que tanto vem contribuindo para os estudos das crianças e suas infâncias, situa-se na década de 1970, fortemente influenciado pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista. Segundo o professor Jader Janer Moreira Lopes, coordenador do GRUPEGI (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância), pesquisador dos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federais Fluminense (UFF) e Juiz de Fora (UFJF), consultor da FAPERJ, do CNPq e da CAPES, foi nesse momento histórico que muitos trabalhos envolvendo crianças e suas espacialidades foram publicados, buscando desvelar o ser e o estar das crianças no espaço (Lopes 2013, 284).

De acordo com Lopes, a Geografia Humanista, ao estruturar críticas aos estudos estatísticos na Geografia, à descrição racionalista do positivismo e

ao reducionismo economicista do movimento marxista dentro dessa ciência, busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural (2013, 285). Para o renomado pesquisador e professor Yi-Fu Tuan, autor do clássico intitulado "Topofilia", considerado por muitos acadêmicos um dos expoentes da Geografia Humanista, este campo:

> (...) reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição ... procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (Tuan 1982, 143).

Sob essa perspectiva, o olhar que até então era destinado para o distante--diferente, passa a se voltar para si próprio, criando uma outra categoria de análise: o próximo-diferente. "As novas expedições geográficas são trilhas percorridas com o outro, que junto de mim possa me mostrar o seu mundo vivido" (Lopes 2013, 285).

Assim, a fundamentação teórica da Geografia Humanista é assentada nas filosofias do significado, particularmente a fenomenologia e o existencialismo. A subjetividade, a intuição, os sentimentos, a experiência, o simbolismo e a contingência, privilegiando o singular, também formam as bases desse campo.

Para os geógrafos dessa corrente teórica, **o estudo do ambiente passa por levar em consideração sentimentos espaciais e ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência** (Corrêa 1995, 30 *apud* Lopes 2013, 286) (grifo da pesquisadora). Essa característica da Geografia Humanista foi o que fez trazer os achados deste campo para a presente tese, por terem sido encontrados muitos exemplos de sentimentos e compreensões espaciais das crianças e adultos, a partir de suas vivências durante as atividades realizadas, nos campos da pesquisa.

Para ilustrar a interseção delineada acima, serão apresentados dois exemplos de atividades realizadas com turmas da Escola Municipal Marieta Gonçalves, de segmentos diferentes e em anos letivos distintos, o primeiro intramuro; o segundo na natureza:

1º) em novembro de 2023, com a turma de 4º período da Educação Infantil, as atividades projetadas para o último encontro incluíam contar a história "Bichos e Não Bichos da Alcobaça ou de Qualquer Lugar", de Laura Góes, com ilustrações de Adriane Bertini (Góes; Bertini 2010). Um dos poemas falava de uma baleia, que empurrou a sereia para a areia. Na ilustração, a baleia era cor-de-rosa. Uma menina exclamou: "Tia, essa baleia se acha, só

porque é cor-de-rosa!" A turma encontrou muito interesse nessa interpretação e dispararam perguntas: "Tia, porque a sereia não se afasta dela?"; "Tia, porque essa baleia é cor-de-rosa, ela se pintou?"; "Tia, ela estava se mostrando?"; "Estava desfilando?". A partir das ideias das crianças a respeito dessa baleia, da sereia, da areia, enfim, do espaço vivenciado por meio da história contada, foi possível adentrar sentimentos e compreensões espaciais da turma, que fizeram toda diferença para as atividades realizadas, dado o grau de conexões e simbolismos que as crianças experimentaram com a história.

QUADROS 7 E 8. CAPA DO LIVRO "BICHOS E NÃO BICHOS DA ALCOBAÇA OU DE QUALQUER LUGAR" E PÁGINAS 10 E 11, "TIA, ESSA BALEIA SE ACHA, SÓ POR QUE É COR-DE-ROSA!"

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA, FOTOS DE MARCOS WERNECK (2024)

2º) em novembro de 2022, com a turma de 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades projetadas incluíam a instalação de placas de sinalização, feitas pelas crianças, na horta comunitária e nas margens da represa, objetivando chamar atenção da comunidade para cuidados essenciais com relação à manutenção daquele espaço. Uma das placas foi instalada ao lado de um pé de tomate. Uma criança perguntou se "aquilo" poderia ser comido. Uma pergunta, pensou a pesquisadora, que vinha muito calhar para explorar a questão de alimentos comestíveis, que podem ser confundidos com outros não-comestíveis. "Antes de comer algo que não sabemos com certeza se é o que estamos pensando que é, neste caso o tomate, devemos confirmar com alguém responsável pelo local, se é ou não. Tomate é muito parecido com uma planta tóxica, que chamamos de "Mata Cavalo". Topam perguntar ao Marco se é mesmo tomate, antes de colher?". Antes que fosse possível chamar o responsável, um menino autista,

que até aquele momento não havia feito uso da palavra, perguntou: "O nome "Mata Cavalo" foi dado de tanto cavalo que morreu, até que alguém descobriu que não era tomate?" Sem esconder a alegria, a pesquisadora notou que as crianças ao redor sorriam para o menino, que aguardava uma resposta. Olhou bem nos olhos dele e disse devagar: "Acho que você tem toda razão, muitos cavalos devem ter morrido até que alguém ligou a morte deles com a existência dessa planta, tão parecida com tomate". O grau de conexão entre essa experiência espacial na horta com a intuição do menino autista, vivenciada pelas crianças, pesquisadora e adultos presentes naquele momento, foi especialmente relevante como fator de inclusão, sobretudo ao gerar um espírito de equipe entre elas, por terem se aventurado a imaginar e sentir a realidade pela qual passaram muitos cavalos e seus donos.

Para Lopes, são traços fundamentais dessa análise reconhecer a prática geográfica do outro, o seu espaço vivido, assim como levantar algumas questões: de que maneira ocorre a construção da percepção do ambiente que nos cerca? Quem, o quê, quais os fatores que interferem e concorrem para essa percepção? (2013, 286).

Segundo Yi-Fu Tuan, o lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas, e cria. Essa nova concepção resulta na criação do conceito *topofilia*:

> ... elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico" (Tuan, 1980, ,5). Assim, Tuan ressalta a existência de uma diferença entre espaço e lugar. O significado de espaço, na maioria das vezes, se funde com o lugar, no entanto "... "espaço" é mais abstrato que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor (Tuan 1980, 6).

Lopes apresenta a importância dos estudos de Piaget (1993), inspirados na Psicologia Cognitiva, e de Armand Frémont, na obra publicada em 1976 "La Region, espace vécu" ("A Região, espaço vivido"), no sentido de reforçarem a dimensão da experiência humana no espaço e a relevância das relações que as crianças tecem com seus espaços próximos e distantes, como são concebidos e representados (2013, 287-288). Piaget elabora uma série de etapas contínuas pelas quais as pessoas passam no desenvolvimento da noção espacial. As relações topológicas, as mais elementares, são as primeiras que a criança constrói: de vizinhança (perto e longe), separação (percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço), ordem (sucessão), fechamento (noção de interior e exterior). Em seguida, as relações projetivas: aquelas que se definem conforme o ponto de vista do observador (direita, esquerda). Por último, as relações euclidianas ou métricas: as que se baseiam nas noções de eixos e coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador.

As relações topológicas e projetivas são construídas pela criança, buscando se situar no espaço e se relacionar com o meio, bem como obter maior segurança em seus deslocamentos. Os conceitos dentro, fora, acima, à direita, perto, etc., são fundamentais para a etapa seguinte: as relações euclidianas, que permitem fazer localizações utilizando eixos fora do corpo da criança.

Lopes explica que enquanto as pesquisas de Piaget reforçam a infância como uma dimensão científica e universal, a obra de Frémont (1976) afirma a noção de espaço vivido como um conceito chave desse movimento, que fica mais evidente conforme as pessoas experienciam e exprimem os espaços, e como concebem o significado que os aportes geográficos têm para as diversas e diferentes localidades (2013, 288). Segundo Lopes, uma edição que marcará as pesquisas desse momento histórico – A Imagem da Cidade, obra de Kevin Lynch publicada em 1960 – detalha como as cidades de Los Angeles, Boston e Jersey City são percebidas em seus arranjos espaciais (2013, 289).

Resultado de muitos anos de pesquisas, Lynch (1960) sustenta que o tempo é essencial no processo de constituição gradativa da configuração urbana, percebida pelas pessoas que habitam e transitam nas cidades, e reconhece cinco dimensões em torno das quais as pessoas organizam a imagem das cidades: as vias para deslocamentos; os contornos que criam delimitações; os bairros percebidos pelas pessoas em suas diferenças e identidades; os locais de convergência como praças, cruzamentos, etc.; e os pontos de referências espaciais, marcados por suas especificidades.

Em seus estudos Lynch demonstra que as pessoas formam mapas mentais, que perpassados pelas dimensões elencadas acima, também são marcados por suas experiências e histórias pessoais. Ainda hoje, os mapas mentais apresentam aplicações de grande relevância, na Geografia e em muitos outros campos de conhecimento, entre eles o Design. Ao longo das seis décadas que se seguiram desde a publicação da obra de Lynch, novas perspectivas se desenvolveram. Uma delas, a dos mapas vivenciais de Lopes (2012), que reforçaram aspectos relevantes dos trabalhos de campo desta tese: **o tripé empoderamento das crianças, desemparedamento do ensino (Tiriba, 2018) e amorosidade espacial (Lopes, 2022) das crianças e adultos com o ambiente que as cerca**. (grifo da pesquisadora).

De acordo com Lopes, o campo da Geografia da Infância emerge:

> ... dessa forma, com interfaces nesses postulados, por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes extratos sociais concebem, percebem e representam seus espaços." (Lopes 2013, 289).

A partir do final dos anos 80 e ao longo da década de 90, o grande crescimento dos estatutos políticos e legais, no Brasil e no mundo, colocam as crianças como sujeitos de direitos – apenas como exemplos, a Convenção sobre o Direito das Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - estendendo a ideia do direito da criança ao espaço. Assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância: a noção de território, de espaço como direito politicamente definido.

Em 1990, com a publicação do livro de Allan Prout e Allison James "Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood", uma nova concepção de infância se contrapõe às concepções biologicistas, quantificáveis e etárias: a infância como uma construção social, que deve ser compreendida com outras variáveis como gênero, classe, etnicidade, e a condição de agência das crianças, isto é, crianças como sujeitos atuantes na produção da sociedade. Esses pressupostos, continua Lopes (2013, 290), foram revigorados por estudos realizados em diversos países pelo pesquisador dinamarquês Jens Qvortrup, que em 1993 publica "Childhood as a Social Phenomenon", ressaltando a categoria geracional como essencial, uma das dimensões centrais a ser considerada na compreensão da infância e sua vida em sociedade.

Em sua descrição de como surgiu e se desenvolveu o campo da Geografia da Infância, Lopes questiona:

> (...) se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia. (Lopes,2013, 290-291).

Com base nessa nova concepção de infância, Lopes descreve a reestruturação dos currículos para as áreas de Geografia e História e a organização de um projeto educativo calcado no conceito de espaço mais próximo para o mais distante, proposta que tem como base a lógica espacial a partir da Sala de Aula (considerada o espaço mais próximo) até chegar no Mundo (o espaço mais distante de todos nós), passando pela Escola (onde está a Sala de Aula), o Bairro da Escola, o Bairro dos Alunos, o Município, o Estado, o País, o Continente (Lopes 2013, 291).

Para Jorge Larrosa (2020, 32), saber da experiência:

> (...) é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (...) **A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.** (Larrosa 2020, 33) (grifo da pesquisadora).

Nesse sentido, no processo de "apropriarmo-nos de nossa própria vida", emerge nessa alquimia um elemento de primeiríssima importância: a amorosidade espacial para com o outro, conceito construído por Jader Janer Moreira Lopes (2022, 1-13). Sem dúvida, fator de viabilização de atividades na natureza com crianças do Ensino Básico, em unidades da rede pública municipal de Petrópolis. Esse conceito foi criado ao longo de décadas de pesquisas com bebês e crianças. Para depreendê-lo em profundidade, a cada leitura do texto é preciso mergulhar nas memórias de infância, as mais antigas memórias.

Para Lopes (2022, 8), a experiência espacial nunca é, por si só, uma experiência meramente física, de recursos puramente sensórios, em busca de escalas a serem percorridas. Nenhuma criança se desloca em planos supostamente métricos. Sempre são feitas caminhadas na cultura e em todos os constrangimentos que a cultura forja em nós e que impetramos no meio social também.

Ao reconhecer que é a amorosidade do outro que nos torna humanos, que nos toca no humano, Lopes sustenta que o amor é uma categoria ética, que diz respeito à nossa não indiferença, à escuta ativa, sensível e dialógica com o outro, todos mediados pelo mundo (Lopes; Mello 2017, 149). Este autor situa a defesa de uma amorosidade espacial nos meandros de atos responsivos, que se realizam em encontros com crianças e suas formas singulares de viver os espaços geográficos. Nesses meandros, com amorosidade espacial, forjamos com as crianças outros tempos históricos (Lopes 2022, 12).

> A amorosidade espacial é, por fim, o desejo que as crianças e seus saberes espaciais possam descolonizar nossos seres, nossas subjetividades, tão aprisionadas por nossas lógicas únicas/universais e, como pequenos e intensos bárbaros, permitam fazer fluir por nossos corpos, vozes silenciadas, caladas, subalternizadas. (Lopes 2022, 12).

Para ilustrar o tripé empoderamento das crianças, desemparedamento do ensino e amorosidade espacial das crianças e adultos com o ambiente que as cerca, grifado acima, será apresentada a seguir uma experiência realizada por Tatiana Werneck Franco na Escola Municipal Odette Young Monteiro, nos encontros semanais de maio de 2024. Essa experiência, registrada em vídeo e postada no Instagram da escola, esteve tão conectada aos sentimentos espaciais das crianças que contagiou todas as turmas e o corpo docente, atingindo em 10/06/2024 mais de 500 visualizações. (Werneck Franco, vídeo EM Odette Young Monteiro, 2024).

No primeiro encontro de maio de 2024, crianças de todas as turmas perceberam as lagartas na horta, comendo as folhas do tomate que haviam plantado. Tatiana aproveitou o interesse das crianças para falar do ciclo de vida das lagartas, nascidas de ovos de borboletas, que pousam nas plantas quando

entra o outono. Prosseguiu contando que as lagartas se alimentam de folhas até conseguirem tecer um casulo ao redor de seu corpo. Ficam dentro desse casulo até se transformarem em borboletas, processo que a ciência chama de metamorfose. Depois de saírem do casulo, as borboletas voam, pousam em folhas, e assim continuam o seu ciclo de vida.

Cuidadosamente, Tatiana colheu duas lagartas e as acomodou no fundo de uma vasilha de plástico, sobre uma cama de folhas do tomateiro, para levar para a escola. A vasilha foi levada por Tatiana para todas as turmas, para rodas de conversas sobre a metamorfose, estimulando muitos desenhos e escritas a respeito. No final do dia Tatiana perguntou aos professores se poderiam alimentar a lagarta, colocando mais folhas ao longo da semana, e um galho para que pudessem fazer seu casulo. No entanto, eles não quiseram assumir essa responsabilidade. Tatiana, então, recorreu à diretora, que acolheu o seu pedido, levando a vasilha para sua sala.

No encontro seguinte, foi visto que uma das lagartas não sobreviveu, enquanto a outra já havia feito seu casulo. Novamente a vasilha foi passada por todas as turmas, para que as crianças pudessem observar o processo detalhadamente.

Pouco antes do último encontro de maio, quando Tatiana não se encontrava na escola, a diretora notou que a borboleta saíra do casulo. Imediatamente chamou as crianças, para juntos levarem a vasilha até o pátio, permitindo assim o voo da borboleta. O trajeto virou um cortejo: crianças de todas as turmas foram se juntando para acompanhar o primeiro voo da borboleta. A diretora, cercada por uma torcida fervorosa, utilizou o indicador como trampolim, facilitando o acesso da borboleta ao mundo. Depois de alguns segundos de muita emoção, acompanhados por clamores de "Voa! Voa!", a borboleta decolou e se foi, com uma incrível aprovação das crianças.

Conclusão/Considerações Finais

A experiência de pesquisar com/para/sobre crianças, de realizar atividades empoderadoras de educação ambiental no Ensino Básico, de buscar a alquimia das alegrias de fazer ao integrar vida, ciência e arte, é viabilizada com a amorosidade espacial para com o outro, na acepção de Jader Lopes (2022). O amor é a energia mais potente à disposição dos seres vivos, mais elevada e nutridora, capaz de superar os maiores desafios.

Existe em abundância, à disposição de todos, para a dissipação de todas as dificuldades. O acesso se dá buscando na memória, para contar como se fosse um conto, as histórias cotidianas de amorosidade espacial, praticá-las, guardar e resgatar sempre que o sentimento de desânimo despontar. Uma prática transformadora, capaz de mitigar o cansaço e preencher cada ser com fé, a fé que ilumina o coração.

Os trabalhos de campo realizados, fenômeno central da pesquisa, refletem concretamente as bases estruturais e fatores viabilizadores apresentados. Simultaneamente, ao serem compartilhados com redes e coletivos locais, servem para encantar mais pessoas para a causa da conservação da natureza. Funcionam como aromas, essências que evocam a unidade formada pela sociedade-natureza-pessoa, conforme compreendido por Lopes, ao levarem em consideração as pessoas em suas singularidades (2020, 249).

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da PUC-Rio.

Referências bibliográficas

Barad, Karen. 2007. *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Durham, NC: Duke University Press.

Brasil. *Lei n.º 14.516, de 29/12/2022, que redefine os limites do Parque Nacional da Serra dos Órgãos*. Diário Oficial da União de 30/12/2022. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14516-29-dezembro-2022-793586-publicacaooriginal-166694-pl.html

Ferguson, Niall. 2018. *The square and the tower: networks, hierarchies and the struggle for global power.* Inglaterra: Penguin Books, Random House.

Fórum Itaboraí: política, ciência e cultura na saúde. 2022, 2023, 2024.. *Relatório de Atividades.* Petrópolis: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz.

Frémont, Armand. 1999. *La région, espace vecú*. Paris: Flammarion.

Goes, Laura e Bertini, Adriana. 2010. *Bichos e não bichos da Alcobaça ou de qualquer lugar.* São Paulo: Editora Terceiro Nome.

ICMBio, *Parque Nacional da Serra dos Órgãos: quem somos, nossa equipe*. https://www.icmbio.gov.br/parnaserradosorgaos/quem-somos/nossa-equipe.html

Larrosa, Jorge. 2020. *Escritos sobre a experiência*. 1a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 15-34.

Le Grange, Lesley. 2019. *What is (post)qualitative Research?* Leading article, South African Journal of Higher Education, v. 32, n. 5, 1-14.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2012. *Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para o debate teórico-metodológico*. Juiz de Fora: Educação em Foco, edição Espacial, agosto.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2013. *Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias.* Cuiabá: Revista Educação Pública, volume 22, n. 49/1, 283-294, maio/ago. ISSN 2238-2097. http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915/716

Lopes, Jader Janer Moreira. 2020. *As palavras são as nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo: enunciações sobre amorosidade espacial*. In: Duarte, a.; Concêncio, M. (org.). Palavras Bakhtinianas para mudar o mundo, 247-260. São Carlos: Pedro e João Editores.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2022. *Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial*. Revista de Educação Pública, v. 31, 1-13, jan./dez. DOI: https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12405

Lopes, Jader Janer Moreira e Costa, Bruno Muniz Figueiredo. 2023. *Mapas vivenciais e espacialização da vida*. Revista Porto das Letras, Vol. 9, Número 1.

Lynch, K. 1960. *The image of the city*. Cambridge: The M.I.T. Press.

Machado, Sandro e Saballa de Carvalho, Rodrigo. 2020. *Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil*. Revista Humanidades e Inovação, v. 7, n. 28.

Motta, Luana. *Petropolitanas: Parnaso é retirado de programa de privatização.* Correio Petropolitano. Edição de 08/02/2024. https://www.correiodamanha.com.br/correio-petropolitano/petropolitano/2024/02/114358-petropolitanas-parnaso-e-retirado-de-programa-de-privatizacao.html

Piaget, Jean e Inhelder, Barbel. 1993. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quentel, Eduardo. 2023. *Movimento Corrêas Sustentável: resumo dos projetos realizados.* Apresentação para autoridades municipais. Petrópolis, arquivo do autor.

Sarmento, Manuel Jacinto. 2015. *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, 31-49, jan./abr.

Sueiro, Barbara. 2022. *Segurança Alimentar no Bonfim, RJ, Brasil*. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Artes e Design. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Tiriba, Lea. 2018. *Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Tuan, Yi Fu. 1980. T*opofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel Difusão Editorial S. A.

Tuan, Yi Fu. 1982. *Geografia humanística*. In: CRISTOFOLETTI, A. (Org). Perspectivas da Geografia. São Paulo: Difel Difusão Editorial S. A.

Watts, Duncan James. 2004. *Six Degrees: the Science of a Connected Age*. EUA: W. W. Norton.

Werneck Franco, Tatiana. 2023. *Estimulando a Agroecologia e alimentação saudável na comunidade escolar do Bonfim, Petrópolis - RJ, através da implementação de Horta pedagógica no Centro de Educação Infantil (CEI) Therezinha de Jesus Lima*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Agrícolas. Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Werneck Franco, Tatiana. 2023. *Vídeo resumo do Trabalho de Conclusão de Curso: Estimulando a Agroecologia e alimentação saudável na comunidade escolar do Bonfim, Petrópolis – RJ*. Licenciatura em Ciências Agrícolas. Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. https://drive.google.com/file/d/11CptnPGHqXd4E25M55z5gBByz_wsFmPD/view?usp=sharing

Werneck Franco, Tatiana. 2024. *Vídeo Instagram EM Odette Young Monteiro*. odetteyoung2023 – https://www.instagram.com/p/C7jn0Inu7T4/

Extra Petrópolis. Edição de 26/02/2024. *Petrópolis: Alerj aprova criação de Escola Técnica de Agroecologia*. https://extra.globo.com/rio/cidades/petropolis/noticia/2024/02/petropolis-alerj-aprova-criacaode-escola-tecnica-deagroecologia.ghtml#amp_tf=De%20%251%24s&aoh=17090369436377&csi=0&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, EM RASA E CAVEIRA.

Anti-Racist Pedagogical Practices in Quilombola School Education in Rasa and Caveira.

Gessiane Ambrosio Nazario[1]
Juliana Pacheco de Oliveira[2]

1 Pós-doutora em História Comparada – UFRJ e Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental 1 na Rede Municipal, em Armação dos Búzios. Co-fundadora e membra da Coordenação do Coletivo de Educação da Conaq. Coordenadora da Área Cientifica "Quilombos, territorialidades e saberes emancipatórios da Abpn" (2022-2024) ; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5472-8107 ; Lattes: https://lattes.cnpq.br/902669413530095 ; E-mail: gessiane.ambrosio@gmail.com

2 Mestra em Ensino de História - Universidade Federal Fluminense e Coordenadora de Educação Escolar Quilombola e Antirracista - Semed SPA e Dinamizadora do Programa de Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena - Seme Cabo Frio ; ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3444-8086 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/6087715180675368 Email: juhistoria2004@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas em duas escolas de diferentes comunidades quilombolas da Região dos Lagos, no estado do Rio de Janeiro. Estas comunidades foram formadas no período pós-abolição e com eventos históricos em comum. Nesse sentido, o uso da memória dos mais velhos apresenta-se como uma ferramenta fundamental para a construção de uma Educação Escolar Quilombola e Antirracista, tornando a aprendizagem mais significativa através da valorização dos saberes locais, das biografias dos anciãos em sala de aula e da luta por direitos, tão importante para o empoderamento dos e das estudantes. Nesta perspectiva, a escola aparece como um espaço formativo de cidadania e de (re) conhecimento identitário para os quilombolas do Quilombo da Rasa, em Armação dos Búzios, e da Caveira, em São Pedro da Aldeia. Para análise das duas práticas escolares, tomaremos por base a metodologia da história oral para guiar as reflexões sobre as trajetórias dos mais velhos nas respectivas comunidades e suas memórias, que são o norte para refletir sobre a história social da região e as lutas por direitos. Também utilizamos a metodologia da observação participante durante a nossa prática de ensino. As estratégias para as práticas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola devem ser construídas a partir de cada comunidade, um princípio básico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e um complexo desafio.

Palavras-Chave: Quilombos, Educação Escolar Quilombola, Políticas Públicas, Educação Antirracista, Memória.

Abstract

The present work aims to reflection the teaching and learning practices developed in two schools of different quilombola communities in the Lakes Region, in the state of Rio de Janeiro, formed in the post-abolition period and with common historical events. In this sense, the use of memory presents itself as a fundamental tool for the construction of a Quilombola and Anti-Racist School Education, making learning more meaningful through the appreciation of local knowledge, the biographies of the elderly in the classroom and the struggle for rights, so important for the empowerment of students. In this perspective, the school appears as a formative space of citizenship and identity (re)knowledge for the quilombolas of Quilombo da Rasa, in Armação dos Búzios and Caveira, in São Pedro da Aldeia. For the analysis of the two school practices, we will take as a basis the methodology of oral history to guide

reflections on the trajectories of the elders in the respective communities and their memories, which are the guide to reflect on the social history of the region and the struggles for rights. We also use the methodology of participant observation during our teaching practice. Strategies for pedagogical practices in Quilombola School Education must be constructed from each community, a basic principle of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education and a complex challenge.

Keywords: Quilombos, Quilombola School Education, Public Policies, Anti-racist Education Memory

Introdução

As comunidades da Caveira, em São Pedro da Aldeia, e da Rasa, em Armação dos Búzios, não se originaram da fuga de escravizados para fora da sociedade escravista, como no caso clássico do Quilombo dos Palmares. Ambas as comunidades fazem parte de um contexto de ressemantização da categoria Quilombo[3], antes vistas numa ótica reducionista, relacionada à ideia de comunidades que seriam continuidades daquelas formadas por fugas no período escravista.

Essa ressemantização é debatida no artigo "Quilombos", do antropólogo José Maurício Arruti (2004); ele demonstra que a categoria está em disputa e conceitua que esses grupos apresentam características comuns, tais como territorialidade, predomínio do uso comum da terra, laços de parentesco e relações de solidariedade e reciprocidade. Além disso, essas comunidades possuem uma origem ou ancestralidade em comum e saberes partilhados. As memórias do cativeiro também são parte constitutiva da ressemantização do termo "remanescentes de quilombos".

A história das duas comunidades se entrelaça com a história da Fazenda Campos Novos, instalada no século XVII com o nome de Fazenda de Santo Ignácio dos Campos Novos e administrada pelos padres jesuítas. Era um importante centro de abastecimento que, no início, utilizava mão de obra indígena. Posteriormente, o trabalho foi realizado por escravizados de origem africana.

A região foi nomeada pelos historiadores Jonathas Carvalho e Nilma Accioli como o antigo Cabo Frio, abrangendo territórios que hoje conhecemos como os municípios de Cabo Frio, Arraial do Cabo, São Pedro, Armação dos Búzios, Iguaba e Araruama.

A escravidão no Brasil durou séculos, com os primeiros africanos traficados chegando no começo do século XVI. A partir de 1807, a Grã-Bretanha proibiu o tráfico de escravizados e passou a combatê-lo internacionalmente. Atendendo

3 Neste ponto, nos remetemos ao contexto histórico da redemocratização, quando, na construção da constituição de 1988, as comunidades negras rurais, formadas por descendentes de ex-escravizados, reivindicavam direitos à titulação de seus territórios.

às pressões inglesas, internacionais e internas, a atividade começou a ser restringida no Brasil com as leis de 1831 e 1850. Apesar disso, os desembarques continuaram por algum tempo, mesmo na ilegalidade, até depois de 1850.

Na Região dos Lagos, José Gonçalves da Silva é reconhecido como um dos principais traficantes. O local hoje identificado como Praia Rasa, Manguinhos e Praia de José Gonçalves foi um dos pontos utilizados como desembarque de africanos. De acordo com a documentação acessada por Nilma Accioli, 7.040 escravizados foram desembarcados nesse local, vindos de portos de Angola e Moçambique. Essa memória é recordada pelos mais idosos, que ouviram de seus avós, e é essencial para o entendimento de suas trajetórias neste território.

Após a abolição da escravidão, a Fazenda Campos Novos passou por um intenso processo de fragmentação e desmembramento de seu território tendo sucessivos donos. Mesmo após a abolição em 1888, as/os ex-escravizadas/os continuaram morando nas fazendas e, em troca, ofereciam trabalho nas plantações dos fazendeiros. A relação estabelecida era de troca de serviços: em troca da terra para morar, os/as ex-escravizados/as pagavam com dias de trabalho. Esse regime chamava-se arrendamento e foi mantido pelo novo dono, Eugenio Honold, empresário alemão que chegou à região, em 1924, e comprou algumas das fazendas ao redor para integrar ao território da antiga Fazenda Campos Novos.

Toda essa narrativa histórica só foi possível remontar a partir das memórias dos mais velhos das comunidades, como os que habitam Caveira e Rasa, relatos imprescindíveis para a compreensão do que são as comunidades quilombolas hoje. As Comunidades Quilombolas da Região dos Lagos configuram sua origem étnica a partir de uma memória ligada aos processos de escravização nas terras da Fazenda Campos Novos.

A Educação Escolar Quilombola (doravante EEQ) é uma modalidade de ensino que surgiu em meio a uma série de lutas por políticas públicas, protagonizadas por grupos descendentes de pessoas ex-escravizadas que enfrentaram séculos de exclusão social. Esse processo de conquista foi marcado por uma trajetória repleta de desafios, incluindo debates que ecoavam as discussões sobre a Educação Escolar Indígena, a Educação do Campo e conquistas do Movimento Negro Educador. A partir da década de 1990, o movimento quilombola, mesmo tendo pautas em comum com o movimento negro, passa a defender uma agenda específica que estivesse a cargo das lideranças quilombolas, pois suas reivindicações estavam relacionadas a questões fundiárias. Todas essas frentes de luta foram fundamentais para a conquista da EEQ.

Em 1995, aconteceu, em Brasília, o primeiro encontro das comunidades quilombolas do Brasil. Ali, foi construída a primeira carta de reivindicações do movimento. Neste primeiro documento já se reivindicava uma educação específica para as escolas dos territórios quilombolas. Tal reivindicação só foi

possível a partir da experiência da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em Salgueiro, PE, que trazia consigo uma experiência de luta política contra o controle da escola pela família de fazendeiros locais. Décadas depois, em 2012, o Projeto Político Pedagógico desta mesma comunidade inspirou a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola[4].

As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (doravante DCNs) são uma importante conquista, porém a sua efetiva implementação depende de que as prefeituras tenham políticas públicas para essas comunidades e que as escolas tenham infraestrutura para a sua realização. Além disso, muitos materiais e projetos desenvolvidos nas unidades escolares ainda reproduzem estereótipos em relação às identidades quilombolas. Cada comunidade precisa de material pedagógico que atenda suas especificidades e respeite a identidade dessa mesma comunidade. O processo de mudança nas práticas pedagógicas das escolas destes territórios também depende de investimentos na formação das/dos professoras/es, nos seus planos de carreiras e na infraestrutura de trabalho.

1. Rasa

1.1. AUTORA 1

A reflexão que apresentarei está baseada na minha prática docente enquanto professora na Escola João José de Carvalho, no bairro da Rasa. Antes de ser um bairro, a Rasa era um território que compreendia o que conhecemos, hoje, como os bairros de Vila Verde, Cruzeiro, Alto da Boa Vista, Arpoador etc. O nome Rasa faz referência à praia do território que possui águas muito rasas e é o centro das tradições pesqueiras dos quilombolas da Rasa.

A escola onde trabalho recebe crianças de todas as localidades mencionadas no parágrafo anterior e, atualmente, é a maior escola da Rede Municipal de Armação dos Búzios, contando com 830 estudantes e 150 funcionários.

No ano de 2023, realizei um estudo de pós-doutorado em História Comparada intitulado de "A história e a memória quilombola nas práticas de ensino e aprendizado na alfabetização de crianças, em escola quilombola". Neste estudo, tomei o desafio de avaliar as minhas práticas ao me posicionar no lugar de professora pesquisadora.[5]

---

4 Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012.

5 Baseio-me na metodologia de pesquisa participante que se opõe a uma concepção positivista de ciência que concebe a produção do conhecimento como uma prática pura e neutra de posições políticas. Na concepção da pesquisa participativa, o conhecimento é produzido com os sujeitos envolvidos que os integram em todo o processo e é fundamental para o processo de conscientização político-social (Silva 2006). Na pesquisa participante, o objeto de pesquisa é construído junto com o grupo a partir de suas demandas e interesses. Nesse caso, os objetivos são parte dos interesses educacionais dos quilombolas da Rasa aliados aos objetivos e aprendizagens do currículo escolar.

Desde que assumi meu cargo no concurso de Búzios, em 2019, tenho pensado e criado recursos didáticos para a minha prática docente. Tais recursos situam-se na prática de contação de histórias como didática principal para transmissão da memória oral em sala de aula, além da presença dos próprios/as quilombolas para relatarem as suas experiências. Como nem sempre podemos ter a oportunidade da presença dos mais velhos na escola, ter essas memórias registradas e adaptadas para a linguagem teatral e literária é uma potente ferramenta de ensino.

Um dos maiores desafios na EEQ é construir uma prática cotidiana baseada nos princípios orientados pelas DCN's para a EEQ em nossos territórios. Sair da generalidade de concepções sobre as identidades quilombolas e essencialização com as quais nossas histórias têm sido tratadas na estrutura burocrática das escolas a partir de uma identidade quilombola padronizada, consolidada no senso comum, que silencia as histórias de luta de nossos ancestrais pelo território, é parte deste desafio.

Ao pensar nas atividades, muitos questionamentos me vieram à mente, como: "Que atividades encontrariam um diálogo, de forma interdisciplinar, com os objetivos da Resolução 8, de 20 de novembro de 2012, e as habilidades necessárias ao sucesso escolar e acadêmico das pessoas quilombolas?"

Coloquei-me, então, no desafio de incorporar aos objetivos de aprendizagens do ciclo de alfabetização, numa turma de segundo ano, da Escola Municipal João José de Carvalho, os princípios e informações históricas necessários para o conhecimento e valorização das identidades das próprias crianças, para que isso as levasse gradativamente à compreensão de seus direitos.[6]

1.2. COMBATENDO O SILENCIAMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA

Em pesquisas realizadas durante meu mestrado e doutorado (2014-2020), constatei que existe um significativo silenciamento da história de luta dos quilombolas da Região dos Lagos, RJ. Na escola pesquisada, na Rasa, o próprio patrono que dá nome à escola, João José de Carvalho, conhecido na comunidade como João Guelo, não é falado nas aulas de história da escola. João Guelo era um pescador local que teve grande influência quanto a conquistas de algumas melhorias para a comunidade, como: abertura de ruas, telefone público, luz...

As personalidades negras, os seus modos de viver e suas trajetórias são apenas lembrados no dia Municipal Quilombola e no Dia da Consciência Negra, em novembro. Essas datas foram demandas do Movimento Negro local

6 A Rede Municipal em Armação dos Búzios trabalha com a proposta de ciclos de aprendizagens na alfabetização. Tal proposta entende a Alfabetização como um processo de consolidação de habilidades que serão aprofundadas durante os três anos do ciclo.

e da Associação Quilombola. Ainda assim, as ideias sobre os/as quilombolas são reproduzidas de maneira exótica. Por exemplo: há a insistência em falar com as crianças sobre Jongo no sentido de "resgatar essa cultura", quando o que acontece realmente é uma reinvenção dessa expressão cultural a partir de uma visão do tempo presente. A prática do jongo não faz parte da tradição quilombola da Rasa. A identidade cultural que predomina nas famílias da Rasa é a pesca. Nesse sentido, "a tradição deve ser reinventada, pois o costume não é algo tangível que possa ser resgatado. É preciso estar atento ao significado que ele possui no presente." (Nazario 2020, 61)

A história de expropriação das terras citadas no início desse texto foi vivenciada por meus bisavós e avô. Nesse sentido, entendo a educação escolar quilombola como, também, uma reinvenção da memória de luta ao produzir um outro diálogo com o passado e com a história. Podemos, então, desconstruir uma narrativa branca e empresarial que produz imagens sobre uma Búzios "cosmopolita" e de "luxo" em detrimento do suor e sangue derramado pelas famílias negras da Rasa e Baía Formosa.[7]

Essa escrita de dor, inscrita nos corpos dos quilombolas, clama por justiça. Urge vir à tona e conflitar essa narrativa oficial branca que é muito forte nos currículos escolares. A história do município e da cidade cosmopolita, com toda sua paisagem turística, paraíso da especulação imobiliária, foi construída com o sangue, o suor e as lágrimas dos descendentes de escravizados que foram expulsos e expropriados de suas terras, ocupadas por hotéis, pousadas, casas de veraneio e condomínios de luxo. A imagem de Búzios não pode ser maculada com o passado escravocrata e o tráfico negreiro que constituíram a base de formação da sua elite oligárquica. A história oficial do município tem como eixo principal a visita de Brigitte Bardot, que tem uma estátua na Rua das Pedras para apreciação dos turistas, enquanto os meus ancestrais quilombolas são apagados e esquecidos, assim como suas histórias de luta e resistência. Nada contra a atriz francesa, não estou falando da pessoa em si, mas tudo contra o uso da sua imagem como instrumento para apagar memórias que incomodam a história oficial (Nazario 2014).

O nome de ruas, praças, escolas, praias se referem a traficantes de escravos e seus descendentes, a fazendeiros ou a empresários que transformaram Búzios em uma cidade de negócios para uma nova oligarquia burguesa. A algumas escolas até foram dados nomes quilombolas, e em materiais de propaganda turística foram incluídas referências às comunidades da Rasa e Baía Formosa, mas de modo folclorizado, exotizado, como produtos para o consumo turístico, reforçando o silenciamento de uma memória de luta e resistência negra e

7 Armação dos Búzios abriga duas comunidades quilombolas: Rasa e Bahia Formosa.

quilombola, que nossa querida tia Uia[8] tanto reforçava. Retiraram a historicidade da cultura e da identidade quilombolas vinculando-as a supostos costumes que precisariam de uma ação de resgate (dança, comida, festas). Tais iniciativas do poder público, entretanto, excluem qualquer referência ao **processo** de destruição do modo de vida (no qual a posse da terra era um elemento central) que sustentava essas danças, festas, comidas e faziam sentido para aquelas pessoas. Isso também joga as comunidades para um passado congelado e fortalece a noção de que os quilombolas são remanescentes (restos, sobrevivências) de algo que não existe mais. É preciso desconstruir essas imagens exotizadas sobre nosso povo, pois elas só contribuem para silenciar as memórias das lutas ancestrais. (Nazario 2014)

Com o objetivo de combater esses silenciamentos e as desigualdades sociais e raciais na escola, o movimento quilombola, CONAQ, desde a sua criação em 1995, preocupou-se em pensar uma Educação Escolar diferenciada para os quilombolas conforme a carta publicada no I Encontro Nacional dos Quilombos no Brasil:

> Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação de 1° e 2° graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais e quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores; 2. Extensão do programa que garanta o salário-base nacional de educação para os professores leigos das Comunidades negras; 3.Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas (Carta do I Encontro Nacional de Quilombos 1995)

1.3. A Educação Escolar Quilombola (EEQ)

A Educação Escolar Quilombola deve ser compreendida dentro desse projeto do movimento quilombola para todo o território do Brasil. É um projeto ousado que demanda investimento e constante debate entre a comunidade escolar, a comunidade quilombola e o poder executivo, por ser essencial para a existência das Comunidades quilombolas.

Para se pensar num programa pedagógico para as crianças da Rasa é necessário ter em mente o histórico de construção da cidade. Porque a história que tem sido privilegiada nas aulas de história é aquela orquestrada pelos fazendeiros junto aos empresários de turismo, a partir da visita da atriz francesa, Brigitte Bardot, no ano de 1964. Tal narrativa silencia a memória de luta pela terra dos mais velhos e das mais velhas das comunidades, avós e bisavós das crianças

8 Uia era o apelido de Carivaldina de Oliveira, uma das principais lideranças quilombolas da Rasa. Faleceu, em 2020, vítima da Covid19.

quilombolas. São diferentes fatos e tempos históricos que se desenvolvem desde o pós-abolição e as crianças e jovens precisam acessar essas histórias. Trata-se do direito à memória. A escola é o espaço fundamental para que essa memória seja institucionalizada nos currículos e materiais didáticos, promovendo, assim, a mudança nas práticas e proporcionando às crianças um aprendizado dinâmico e potencializado, pois

> [...] é na sala de aula que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos. Cada aula é única. Nesse espetáculo, plural, a relação estabelecida é aquela em que o/a professor/a fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar. (Albuquerque; Ferreira e Moraes 2008)

A partir da citação, acima, podemos refletir que "a matéria" a ser oferecida para que as crianças aprendam quem elas são e como raciocinarem sobre os tempos históricos é a memória de luta de seus próprios avós e antepassados. Madalena, Bibiana, Tertela, Uia, Eva, Eugênia, Roasa, Jovlina, Maria, Donária, Simoa, Leopoldina, Aspino, Ilson, Afonso, João e tantos outros/as apagados por uma narrativa branca, de classe[9] e hegemônica. Penso que é assim que reconstruiremos a história do Brasil que foi deturpada pelo racismo.

Ao me posicionar enquanto uma professora-pesquisadora quilombola, que busca romper silêncios em sua própria história familiar, procurei demonstrar como é possível a nós, sujeitas e sujeitos quilombolas tomarmos consciência de nossa condição histórica para reforçar a luta por efetivação e ampliação de direitos e contribuir para a mudança de nossa sociedade em um lugar justo e seguro a nós.

O desejo de incutir valores de justiça esteve presente no decorrer de todas as atividades planejadas para os trimestres do ano em que ocorreu a pesquisa. A EEQ traz para a sociedade brasileira o desafio da mudança de paradigmas educacionais e das práticas pedagógicas, induzindo a uma mudança nas formas de se pensar as atividades na escola. Dessa forma, foi imprescindível priorizar a história da comunidade e os lugares importantes do território durante os assuntos tratados em aula.

Como leciono no ciclo de alfabetização, situo a minha prática no contexto de mudança que o sistema educacional brasileiro tem vivido desde os anos de 1980, no campo da alfabetização, nos quais diferentes pesquisadores da área de psicologia, linguística, pedagogia, entre outras, buscam redefinir o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. (Albuquerque, Ferreira e Morais 2008)

Somada a essa mudança, temos o desafio, já mencionado, de articular essa prática aos objetivos da EEQ. Sendo assim, a partir dos autores (Albuquerque,

9 A classe referida é a dos fazendeiros, latifundiários e empresários de turismo.

Ferreira e Morais 2008), situei a minha prática às mudanças de nível de conteúdo, que são àquelas de natureza didática, e ao nível de organização do trabalho pedagógico, que constituem a mudança relativa na organização do trabalho pedagógico que envolvem: organização dos/das estudantes na sala, divisão do tempo, formas de avaliação e organização do espaço, o ambiente alfabetizador. Tais movimentos de mudanças, na prática, parecem simples, porém é necessário ter um vasto conhecimento sobre a história local para se pensar os detalhes dessas adaptações do cotidiano escolar.

FIGURA 1. AMBIENTE DA SALA DE AULA EM DIÁLOGO COM A CULTURA QUILOMBOLA LOCAL.

FONTE: ACERVO PESSOAL DA AUTORA.

Na ornamentação da sala, busquei representar a tradição pesqueira da comunidade quilombola da Rasa no mural da sala. Também acrescentei referências da comunidade no alfabeto pendurado na parede, do outro lado da sala, com pessoas importantes da comunidade, e ainda animais e objetos da cultura quilombola local. O ambiente alfabetizador é parte da organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

A análise diagnóstica inicial da turma apresentou que o total de estudantes estava no nível alfabético de escrita, ou seja, demonstravam apropriação do sistema de escrita alfabético. Sendo assim, tomei como objetivo as práticas didáticas que estimulassem o avanço de seus conhecimentos para a escrita ortográfica e para a produção textual, que está relacionada às práticas de letramento, que são as capacidades de uso da escrita nos diferentes contextos sociais. Como, por exemplo, habilidades de interpretar e produzir textos de

diferentes gêneros, habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto, ou seja, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, de compreensão e apreensão do mundo ao seu redor (Soares 2020).

A partir desses pressupostos, tomei como ponto de partida a história da comunidade da Rasa com base nas memórias dos mais velhos, associando objetivos de aprendizagem de maneira interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que conduzi as crianças a refletirem sobre como e o que é o racismo presente na cidade de Búzios e no Brasil, estabeleci uma dinâmica de pensamento ao trabalhar com eventos locais, mas que também fazem parte da história do Brasil. Dessa forma, atendendo a um dos objetivos do processo de alfabetização e letramento que é considerar, durante o desenvolvimento da aprendizagem da apropriação do processo de escrita alfabética, as aprendizagens iniciais do sujeito, ou seja, os conhecimentos que trazem de seu contexto cultural e social, de maneira que haja qualidade nesse avanço de aprendizagens. Por exemplo, no conceito de "arrendamento", não me detive apenas à análise estrutural da cadeia sonora desta palavra, mas também ao seu significado, "a ideia a que a cadeia de sons se refere" (Soares 2020, 43) e o que ele representa na história para os quilombolas locais.

Na EEQ, o objetivo a ser atingido não é apenas o da consciência fonológica ou consciência fonêmica, por exemplo, mas também, e sempre que possível, a consciência histórica. Desocultar as verdades silenciadas é um dos principais desafios na EEQ em Armação dos Búzios. Meu objetivo é fazer com que essas práticas tornem-se parte da minha rotina de trabalho e não apenas no plano de projeto que acontece ocasionalmente no decorrer do ano letivo. Dessa maneira, o desafio foi desenvolver essas práticas emancipatórias e antirracistas no decorrer dos três trimestres do ano letivo.

O público de estudantes nesta escola não é predominantemente de famílias quilombolas tendo em vista os próprios processos históricos de racismo estrutural pelos quais as famílias passaram, como o de desterritorialização e expropriação. Isso foi considerado como um dado para a reflexão histórica durante as aulas. Lembremos que a EEQ é para todos e não exclusivamente para os quilombolas, pois o/a outra/o precisa conhecer, reconhecer e valorizar a história e cultura de seu colega para que cresça uma pessoa capaz de respeitar os direitos e as diferenças sociais.

1.4. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, tomei como principal fonte de informações o meu livro Revolta do Cachimbo – a luta pela terra na comunidade da Caveira, que é parte da minha pesquisa de doutorado. Adaptei essas informações para que se tornassem conteúdos no aprendizado, em diálogo com a matriz curricular do município. Recorri ao recurso de contação de história e da literatura infantil, afinal a literatura infantil nasce da oralidade. Tomei como desafio, criar

atividades baseadas em lendas presentes no imaginário dos moradores mais antigos, quando ainda viviam no estilo de vida rural, que foi drasticamente mudado pela chegada do turismo na região. Concordando com Antônio Cândido,

> Talvez o mais difícil de todos os gêneros literários seja a história para crianças. Gênero ambíguo, em que o escritor é forçado a ter duas idades e pensar em dois planos: que precisa ser bem escrito e simples, mas ao mesmo tempo bastante poético para satisfazer um público mergulhado nas visões intuitivas e simplificadoras.

Ao longo do processo de criar e pensar as atividades, tomei por desafio a transmissão, numa linguagem simples, de assuntos complexos, como: a escravização, o regime de arrendamento, o processo das expropriações e a transformação das famílias negras descendentes dos ex-escravizados em mão de obra para o mercado capitalista (turístico e imobiliário) e o processo de autorreconhecimento dessas pessoas enquanto quilombolas.

Através do teatro e contação de histórias, foi possível retirar do silêncio as poesias de dona Rosa Geralda da Silveira[10]; a lenda do Boitatá; o conhecimento de pesca das mulheres quilombolas e muitos outros saberes. Também adaptei essa centralização histórica para as atividades de produção textual, de leitura, de ortografia, entre outras, sempre que possível.

Levei as crianças aos lugares citados na história, como a sede da Fazenda Campos Novos, o ponto de desembarque de navios negreiros na Praia Rasa e o Mangue de Pedras na Praia Rasa. Lugares de reprodução dos conhecimentos ancestrais da comunidade da Rasa.

FIGURA 2. VISITA AO CASARÃO DA FAZENDA CAMPOS NOVOS. CABO FRIO, RJ.

FONTE: FOTO DE NATHÁLIA LIBARDI.

10 Rosa Geralda da Silveira foi uma importante liderança na luta pela terra, no quilombo da Caveira. Era poetisa e foi a primeira mulher a integrar o sindicado de trabalhadores rurais de sua região.

Convidei pessoas quilombolas da comunidade da Rasa para compartilharem conhecimentos com as crianças sobre as áreas de música e/ou de pesca. A música também é muito presente no cotidiano das famílias quilombolas. Na imagem a seguir, Roselene Pereira, artista e pescadora quilombola, ensina as crianças sobre a história e o Mangue de Pedras.

FIGURA 3. VISITA DA QUILOMBOLA ROSELENE PEREIRA NUMA DAS AULAS.

FONTE: ACERVO PESSOAL DA AUTORA.

No ano de 2023, lecionei componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia. Trabalhei com os seguintes objetivos de aprendizagem, de maneira interdisciplinar, a partir do Tema **Mangue de Pedras**:

QUADRO 1. QUADRO FEITO A PARTIR DA MATRIZ CURRICULAR DO MUNICÍPIO ARMAÇÃO DOS BÚZIOS E BNCC.

Língua Portuguesa	História	Geografia	Ciências
Incentivar o gosto pela leitura e pela produção escrita, através de autoras próximas às crianças, como a professora Dona Rosa.	Trabalhar a historicidade social e geológica do Mangue de Pedras.	Trabalhar a historicidade social e geológica do Mangue de Pedras.	Trabalhar a preservação ambiental através da compreensão do lugar enquanto um ecossistema raro no mundo.
Trabalhar a partir das palavras (nomes dos elementos e seres vivos) do Mangue de Pedras. Realizar a análise do Sistema de Escrita Alfabética a partir dos nomes aprendidos.	Refletir sobre o papel das mulheres na luta pela terra.	Trabalhar a questão da identidade étnica e territorial dos alunos quilombolas no sentido de fortalecê-las através do diálogo entre seus saberes e os saberes escolares. Com os alunos não quilombolas, trabalhar o respeito à diversidade, mostrando-lhes a importância dos quilombolas no conhecimento do uso sustentável do Mangue de Pedras.	Destacar a importância dos quilombolas no conhecimento do uso sustentável do Mangue de Pedras.
Incentivar a compreensão e a produção textual	Refletir sobre a produção escrita das mulheres quilombolas.	Compreender a formação geológica do lugar.	Identificar os tipos de rochas do mangue.
Identificar os gêneros textuais a partir da obra das duas autoras: Carolina Maria de Jesus e Rosa Geralda da Silveira.	Comparar as trajetórias de vida de mulheres negras no campo e na cidade a partir da escritora Carolina Maria de Jesus, enquanto moradora de favela em São Paulo, e Rosa Geralda da Silveira, do Quilombo da Caveira.	Reconhecer a localização do Mangue no mapa da cidade e seu vínculo com o território quilombola. (Leitura cartográfica)	Conhecer plantas, peixes e moluscos existentes no Mangue de Pedras.
Estimular a capacidade de se expressar oralmente, respeitando os momentos de fala de cada um.	Compreender a importância do local na história dos grupos quilombolas da cidade.	Visitar os lugares históricos com as crianças.	Identificar os tipos de plantas no território visitado.
Produzir textos em gêneros diversos, listando os problemas identificados.	Refletir sobre os problemas atuais no território a partir dos conhecimentos históricos.		
Reconhecer a importância da leitura e produção de texto informativo.	Estimular a consciência crítica através dos conhecimentos históricos.		

FONTE: MATRIZ CURRICULAR DO MUNICÍPIO ARMAÇÃO DOS BÚZIOS 2023 E BNCC 2018.

1.5. RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS:

- Quadro de contação de histórias tendo como cenário central a Fazenda Campos Novos.
- Feltro para a criação do mural da sala.
- Impressão colorida para os cartazes da sala.
- Caixa de som.
- Folha A4.
- Papéis de diferentes texturas para estimular a criatividade durante as produções.
- Ônibus escolar para a visita ao território.
- Livro da professora: Revolta do Cachimbo.
- Poesias de dona Rosa Geralda.
- Visita de pessoas quilombolas à escola.

O desenvolvimento das atividades acima me proporcionou: criar recursos e materiais didáticos com a temática; possibilidade das crianças quilombolas compartilharem seus conhecimentos sobre o Mangue com as/os outras/os colegas; incentivar as crianças a escreverem o que mais lhes chamou a atenção no mangue para ser aprofundado em aula; estimular o debate e o respeito às diferenças considerando as desigualdades sociais, pois as diferenças são construídas socialmente numa relação intrínseca com as formas ou os modos de dominação. Daí a importância de se refletir desde a infância como esses fatos são constituídos; quem são as elites dominantes em Armação dos Búzios e as consequências de suas ações para os dominados.

2. Caveira

2.1. AUTORA 2

A E. M. Quilombola Dona Rosa Geralda da Silveira está localizada no Quilombo da Caveira, em São Pedro da Aldeia, no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na Região dos Lagos, onde existem alguns outros quilombos. Segundo o relatório de Identificação e reconhecimento territorial da Comunidade Negra Rural de Caveira, "a comunidade descende de negros que já ocupavam essa área mesmo antes da abolição da escravatura, trabalhando na lavoura e na criação de pequenos animais"[11].

11 O Relatório de Identificação e Reconhecimento Territorial da Comunidade Negra Rural de Caveira e a delimitação das terras ocupadas pela mesma, no município de São Pedro da Aldeia, foi elaborado pelo Grupo Técnico firmado pelo Convênio nº 000/98, publicado no Diário oficial da União, em 03 de Julho de 1998, entre a Fundação Cultural Palmares - MinC e o Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro - ITERJ, que designaram os seguintes profissionais para os serviços técnicos especializados: Eliane Cantarino, O'Dywer e José Paulo Freire de Carvalho. O Relatório foi publicado no Diário Oficial da União, em 10 de março de 1999, Seção I, p. 63.

A certificação da comunidade como "remanescente das comunidades de quilombo" pela Fundação Cultural Palmares[12] ocorreu em 2004, mas até hoje os moradores aguardam a titulação de suas terras. O processo histórico de formação desse quilombo se deu no contexto do pós-abolição, como tantos outros quilombos do Brasil, e teve como período de maior conflito os anos de 1950 e 1970, época de intensas disputas pela terra.

A única escola do quilombo foi inaugurada em 28 de maio de 2013, através de uma parceria entre o município e o governo federal, com recurso do programa Brasil Quilombola.[13] Essa escola foi uma grande vitória para a comunidade, sendo resultado da luta de homens e mulheres do Quilombo. Foi a primeira escola quilombola inaugurada no Rio de Janeiro e o seu nome homenageia Dona Rosa Geralda da Silveira, grande liderança local, produtora de farinha, poetisa e sindicalista. Para os quilombolas da Caveira isso foi uma grande conquista, já que passaram a ter uma escola dentro de seu território.

Outra conquista da comunidade é garantir a Educação Escolar Quilombola na escola. Visto que, pressionados pela Associação, a Secretaria Municipal de Educação de São Pedro da Aldeia criou a coordenação de Educação Escolar quilombola e através dela viabilizou formações para os professores e a construção de um currículo diferenciado para essa escola. Desde 2021, atuo nesta coordenação, ao lado da também professora de História, Sílvia Rohem.

Muitos materiais e projetos desenvolvidos nas unidades escolares por todo o Brasil ainda reproduzem estereótipos em relação aos quilombolas e confusões acerca de conceitos importantes, como a identidade. Muitas redes de ensino acreditam contemplar a Educação Escolar Quilombola apenas aplicando o ensino de africanidades, o que leva muitas a acabarem folclorizando os corpos quilombolas. A formação continuada, recomendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, são importantíssimas nesse processo de respeito às identidades de cada comunidade e suas especificidades.

Na construção do currículo foi fundamental a pesquisa que desenvolvi no mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal Fluminense. Entre 2021 e 2023, realizei visitas e entrevistas com a comunidade, relatórios, formações e reuniões pedagógicas com os professores, projetos, roda de conversa com os alunos e reuniões com os responsáveis. Essa observação participante foi fundamental para a elaboração de uma metodologia de ensino quilombola e antirracista.

---

12 O 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, reserva à Fundação Cultural Palmares – FCP a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. Disponível em <https://www.palmares.gov.br> Acesso em 15 ago. 2022.

13 Era um conjunto de ações voltadas para a melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades quilombolas no Brasil e era coordenado pela Secretaria Especial de Politicas de Promoção da Igualdade Racial. Acesso em 04 de agosto, 2022. https://www.gov.br.

Através das reuniões com a Associação e as pesquisas de campo com a comunidade, a proposta curricular quilombola foi construída durante os encontros de formação em Educação Escolar Quilombola, junto com os professores da escola, baseando-se nos saberes da comunidade. Tais saberes são conhecimentos que os identificam e são passados de geração em geração.

Como determinam as DCNs e a Convenção 169 da OIT, o currículo quilombola da escola foi elaborado de forma coletiva com a participação da Associação de Remanescentes do Quilombo da Caveira. Em busca de garantir que todos pudessem participar dessa criação, foram realizadas três reuniões públicas para apreciação do currículo pela comunidade quilombola. O resultado foi um documento construído por vários atores sociais e cunhado num diálogo não hierárquico. Essa construção cooperativa foi fundamental, já que não se faz educação escolar quilombola sem a participação da própria comunidade quilombola.

Era preciso escutar a comunidade, ideia de escuta sensível que Alessandro Portelli defende em sua obra "História oral como arte da escuta" (2016). No meu contato com a comunidade, precisei entender que o currículo diferenciado que os quilombolas almejam não pode ser um apanhado de conteúdos que eu considere o melhor, mas sim o que faz sentido para a comunidade em questão. Como afirma Portelli (2016), a História oral é primordialmente uma arte de escuta e toda escuta envolve respeito.

A partir das conversas com a comunidade, percebi que a marca da identidade quilombola da Caveira é a história de resistência e a valorização da terra. Se, no passado, a produção de farinha os unia, agora são as memórias de resistência que fortalecem essa identidade.

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser elaborados com base nos valores e interesses das comunidades quilombolas e em consonância com seus projetos de sociedade e de escola. Portanto, devem refletir os contextos socioculturais, regionais e territoriais dessas comunidades e incorporar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei nº 9.394/96 (alterada pela Lei nº 10.639/2003), e a Resolução CNE/CP nº 1/2004.

O currículo diferenciado é um instrumento de auxílio ao empoderamento dos alunos e à apropriação dos saberes da comunidade junto ao conhecimento escolar legitimado. É propiciar que nossos alunos se vejam representados, não apenas na visão de dominado, mas sim como protagonistas da história e sujeitos de direito. A proposta curricular quilombola tem como temas a história de luta e resistência dos quilombolas da Caveira; o uso de biografias dos anciãos em sala de aula; as tradições orais transmitidas pelos anciãos e saberes da comunidade, como o uso das plantas para fins terapêuticos; e documentos importantes que asseguram seus direitos. Esses temas perpassam

todos os componentes curriculares e campos de experiência de uma forma interdisciplinar.

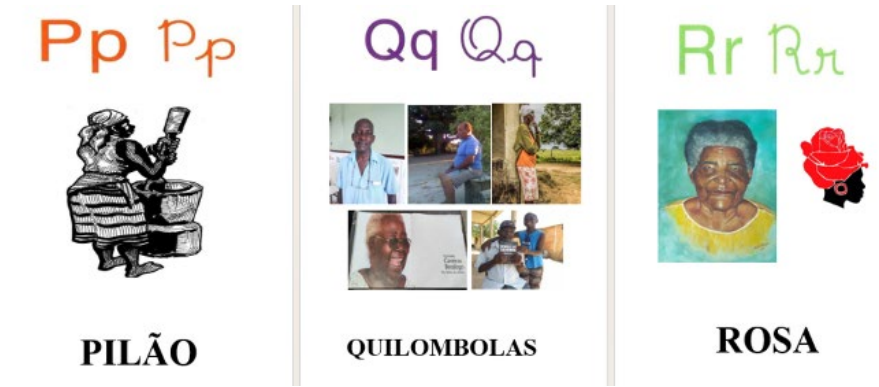
Na contramão do histórico educacional brasileiro de invisibilidade de negros/as, quilombolas, mulheres e camponeses, busquei a elaboração de materiais pedagógicos que garantissem representatividade no espaço escolar e proporcionassem uma aprendizagem significativa. Um desses recursos é um calendário quilombola cujo objetivo é a valorização de pessoas importantes da comunidade. Dessa forma, cada mês tem a fotografia de uma dessas pessoas e todas as salas da escola têm o calendário exposto.

FIGURA 4. CALENDÁRIO QUILOMBOLA. VEMOS AS DUAS VERSÕES, UMA PARA AS PAREDES DAS SALAS DE AULA E OUTRA PARA COLAR NOS CADERNOS.

FONTE: PRINT DOS CALENDÁRIOS POSTADOS NO SITE WWW.QUILOMBOCAVEIRA.COM.

Outro material criado pela coordenação de Educação Escolar Quilombola foi o *Alfabeto Quilombola*, que também está exposto em todas as salas. Buscamos incluir palavras que façam parte do contexto dos alunos e da história da comunidade. Nossa ideia é a de que os alunos possam acrescentar novas palavras ao longo do ano.

FIGURA 5. ALFABETO QUILOMBOLA



FONTE: ACERVO PESSOAL DA AUTORA.

O diálogo com as suas tradições orais são um exemplo de como a memória pode ser utilizada na construção de material pedagógico para a escola, como fez a professora quilombola Gisele Dutra ao relatar tradições, como A vaca que colocava leite em pó, O susto do coelho, A enxada e outras que ouvia do seu avô paterno Simeão Dutra. Hoje, essas tradições estão escritas e são utilizadas pelas professoras e professores em sala de aula. As memórias dos anciãos também estão presentes no colégio através do uso de documentários e das suas participações em eventos da escola, como a roda de conversa realizada na Festa da Consciência Negra em 2022, que contou com a participação do Sr. João dos Santos; D. Maria dos Santos e a filha de D. Rosa, Nanci Geralda.

Durante um longo período, grupos historicamente subalternizados tiveram seu direito à memória negado, o que resultou em invisibilidade e marginalização de suas trajetórias. Nesse contexto, a memória coletiva se torna um instrumento essencial para a construção e fortalecimento da identidade quilombola, além de ser uma ferramenta crucial no combate ao racismo estrutural. A preservação e a valorização dessas memórias são fundamentais para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos os sujeitos históricos possam ser reconhecidos e respeitados.

Outra forma de se trabalhar a memória por meio da história oral[14] foi a elaboração de biografias. O uso de biografias é uma excelente ferramenta

14 A partir da década de 1950, a história oral ganha mais espaço e passa a ser reconhecida como um grande instrumento para a compreensão dos acontecimentos e conjunturas sociais. Até então, era vista com desconfiança pelos historiadores tradicionais. As entrevistas passaram a ser reconhecidas como documentos, não no sentido de mostrar o que de fato ocorreu, mas de apontar a forma como o passado foi assimilado e interpretado.

pedagógica para o ensino de História, pois atribui nome e rosto a fatos que se conectam com a realidade local e com a história do Brasil. No passado, os estudos historiográficos não favoreciam esse tipo de pesquisa, já que a história cultural era frequentemente desvalorizada, e, dessa forma, relatos individuais, fontes orais e biografias eram vistos com desconfiança pelos historiadores. Havia uma dúvida sobre a capacidade das narrativas de vida contribuírem mesmo para a análise de uma coletividade.

A partir dos anos 1980, no entanto, houve um resgate e uma valorização das memórias individuais, e a biografia passou a ser utilizada para traçar trajetórias que, até então, ficavam à margem da História oficial. Por isso, nesse contexto, as biografias se tornaram uma excelente estratégia para o ensino de História, permitindo que os alunos compreendam as vivências e experiências de pessoas comuns, enriquecendo o estudo de eventos e processos históricos.

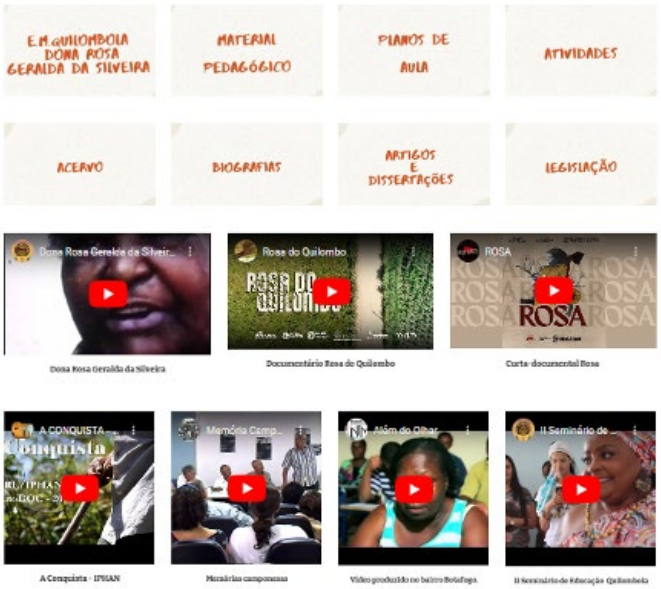
A ideia é a de aliar o uso de biografias de anciãos e anciãs importantes para a comunidade, como D. Rosa, Sr. João e D. Almerinda, com a de jovens, como Wagner Muniz e Sara dos Santos, dois universitários com forte orgulho de serem quilombolas. Eles mostram que as lutas continuam com novas "armas" e que ainda há muito a conquistar. Não menos importantes são as biografias das duas professoras Maria Graça dos Santos e Jaqueline Emília Pereira Teixeira. Enquanto Maria pertence à família Santos, uma das fundadoras da comunidade, Jaqueline Emília casou-se com um quilombola e teve filhos com ele, criando laços que a fazem se reconhecer como quilombola.

Desde o início do meu trabalho na escola, ouvia relatos dos professores/as. Havia dificuldades em planejar aulas sobre a história da comunidade. Segundo eles, parecia difícil encontrar material para uso em sala de aula. Ao longo da pesquisa, encontrei artigos e dissertações sobre Caveira, como também publicações em livros e documentários. Constatei que a dificuldade do corpo docente era transformar o conhecimento produzido em recurso para sala de aula, adaptando ao currículo e à faixa etária dos alunos. Dessa forma, pensei que a compilação de material, planos de aula e atividades em um site seria um facilitador para o corpo docente.

Dessa forma, criei o website www.quilombocaveira.com, que, além de servir como recurso pedagógico para professores/as na elaboração de suas aulas, também é um acervo público da, e para, a comunidade, com o objetivo de oferecer visibilidade ao protagonismo negro e quilombola da Caveira. O acervo também recebe atividades elaboradas por professores/as de outras escolas de comunidades quilombolas.

O website recebeu o Selo Saberes Históricos, que reconhece práticas de divulgação de conhecimento histórico ou produções historiográficas que reforçam os princípios éticos da disciplina de História, bem como os valores democráticos da sociedade brasileira.

FIGURA 6. PRINT DA PÁGINA DO WEBSITE



FONTE: WEBSITE QUILOMBO DA CAVEIRA, 2024.

Na reunião realizada com a comunidade para apreciação do site, ocorrida em 12 de dezembro de 2023 pelo aplicativo *Google Meet*, o quilombola Jandir dos Santos falou que, certa vez, um amigo seu foi pesquisar na internet sobre o Quilombo da Caveira e nada encontrou. Ele ressaltou na reunião a importância de agora ter informações sobre a comunidade na internet. Isso corroborou a angústia que eu via nos docentes pela falta de referências.

Apesar de atuar na coordenação pedagógica, o contato com os alunos e alunas acontecem. Realizamos rodas de conversa com os discentes e, sempre que possível, participamos de forma ativa nos projetos. A atividade descrita abaixo aconteceu durante a Semana da Consciência Negra, em 2021. Na ocasião, produzi um vídeo, narrado pela minha filha, Julia, sobre a luta do movimento negro e quilombola, acompanhado de jogos educativos, como jogo da memória, cruzadinha e jogo dos sete erros.

Naquele momento, as aulas estavam retornando em formato híbrido, após um período de distanciamento social iniciado em março de 2020 devido à pandemia do coronavírus (Covid-19). Neste retorno, havia um revezamento de turmas a cada semana e o medo do contágio ainda nos assombrava. Por questões de segurança e saúde, não foi possível abrir a escola a toda comunidade, tendo participação prática apenas dos alunos e professores.

O roteiro da atividade foi o seguinte:

Apresentação de vídeo educativo sobre a História da Luta das comunidades quilombolas e a resistência do povo negro;

Diálogo com os alunos sobre o significado das comunidades quilombolas, em especial do Quilombo da Caveira;

Jogos educativos adaptados.

FIGURA 7. APRESENTAÇÃO DO VÍDEO SOBRE O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA PARA OS ALUNOS, EM NOVEMBRO DE 2021.

FONTE: ACERVO PESSOAL DA AUTORA.

Apesar dos avanços na construção de uma pedagogia quilombola, a escola aguarda há anos por obras que garantam uma infraestrutura adequada. Até hoje, por exemplo, a escola não possui uma quadra e seu único parquinho foi retirado porque já estava em condições precárias. A unidade escolar não consegue atender às demandas da Associação de Remanescentes do Quilombo Botafogo e Caveira, que reivindica a oferta do Ensino Fundamental Anos Finais, para evitar que os estudantes precisem se deslocar para fora do território ao prosseguir com seus estudos. Além disso, a escola não tem capacidade para atender a Educação Infantil conforme as necessidades da comunidade, o que levou à exclusão da oferta da Creche III, devido à falta de salas de aula. Essa unidade escolar ainda enfrenta problemas como: pisos soltos, caixa de gordura transbordando e o descaso do poder público.

Conclusão

Com base nas práticas e nos desafios descritos, a EEQ integra, sem dúvidas, o projeto de uma educação antirracista e de equidade de gênero, ao trazer para o centro as trajetórias de vida das pessoas mais velhas, sobretudo as mulheres que foram silenciadas durante o processo de escravização e também no pós-abolição, e a subsequente luta por direitos e cidadania. O silenciamento das trajetórias dessas pessoas está associado à negação de direitos territoriais e outros (acesso à saúde e educação de qualidade, saneamento básico...) no plano de cidadania, que é a reparação histórica. Portanto, a educação escolar de suas gerações, direito que lhes foi negado, deve estar baseada nas trajetórias de vida desses mais velhos para que as crianças e os jovens se entendam como sujeitos históricos dignos de direitos.

Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos locais, culturais e históricos das comunidades, os educadores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizagem mais significativo. Esse reconhecimento permite que os alunos se sintam mais conectados e engajados no processo educativo, promovendo um aprendizado mais profundo e contextualizado. Essa abordagem, além de fortalecer a aprendizagem histórica, contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes de sua identidade e do papel que desempenham na sociedade.

A Educação Brasileira, com forte base eurocêntrica, sempre silenciou e invisibilizou trajetórias de vida e saberes. A forma negativa e folclorizada com que determinados grupos foram tratados ao longo da história do Brasil deixou marcas simbólicas que afetaram o seu (re) conhecimento identitário. É preciso "repensar processos educacionais que abarquem as comunidades quilombolas como elemento central de seus projetos", como bem afirma Carril (2017, 244) sobre a necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares.

O trabalho com as memórias dos anciãos e anciãs é uma ação central na produção didática da educação escolar quilombola e produz impactos individuais e coletivos. Um processo no qual educadores e educandos são transformados. Nesses anos em que nos dedicamos ao desenvolvimento de uma educação antirracista, aprendemos que a linguagem teatral e da literatura infantil são importantes ferramentas para comunicar os valores de justiça que a sociedade precisa adquirir desde a infância.

A implementação da Educação Escolar Quilombola ainda enfrenta grandes desafios, principalmente pela falta de compreensão em perceber que se trata de uma modalidade de ensino com características e necessidades próprias. As Secretarias de Educação tendem a tratar como algo de menor relevância em comparação com outras modalidades. A institucionalização de políticas educacionais se faz necessária para que a EEQ aconteça de forma consistente, para que ela não dependa exclusivamente do protagonismo dos/das docentes.

Para sua eficácia, além da formação continuada de profissionais que atuam nas escolas quilombolas, é fundamental garantir também um plano de carreira específico, infraestrutura adequada e recursos pedagógicos necessários para sua concretização, pois os recursos e materiais atualmente utilizados são custeados e produzidos por nós, professores quilombolas, e, na contramão do "amor pela educação", tal custo pesa em nosso orçamento.

Enfim, convidamos você, leitor, a conhecer nosso trabalho, nossas vibrantes comunidades e escolas. Principalmente, convidamos você a buscar informações sobre o Coletivo Nacional da Conaq, que tem realizado importantes incidências políticas no âmbito nacional para efetivar e ampliar as políticas públicas destinadas à educação escolar de nossas crianças quilombolas.

Referências bibliográficas

Accioli, Nilma. 2012. *José Gonçalves da Silva à Nação Brasileira*: o tráfico ilegal de escravos no antigo Cabo Frio. FUNARJ/Imprensa Oficial.

Alberti, Verena. 2004. *Manual de história oral*. FGV Editora.

Albuquerque, Eliana Correia de, Ferreira, Andréa Tereza Brito e Morais, Artur Gomes de. 2008. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: *Revista Brasileira de Educação.* V.13. N.38. Maio/Ago.

Arrutti, J. M. 2004. Quilombos. In *Raça: Perspectivas Antropológicas*. Editora Unicamp.

Barth, Fredrik. 2005. Etnicidade e o Conceito de Cultura. *Antropolítica*. n.19, p. 15-30, 2. sem.

Bezerra Carril, Lourdes de Fátima. 2017. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação.* 22 (69) 538-584. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927.

Brasil. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasil. *Decreto nº 10.088, de 05 de novembro de 2009.* CONVENÇÃO n. 169 sobre povos indígenas e tribais.

Brasil. 2012. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola***.**

Brasil. 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF: MEC, 2012.

Brasil. 2015. *Base Nacional Comum Curricular***.** Brasília: MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf.

Nazario, Gessiane. 2015. "*Isso é uma questão muito política*!": Relações Étnico-Raciais e Memória Quilombola no Espaço Escolar em Armação dos Búzios. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Sociologia da UFF/RJ.

Nazario, Gessiane. 2020. Trajetória acadêmica, raça e identidade quilombola: um breve relato biográfico. In: *Mulheres Quilombolas*. Póles Livros.

Nazario, Gessiane. 2020. "*O desafio da Mudança: educação quilombola e luta pela terra na comunidade Caveira*". Tese de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Educção da UFRJ. Rio de Janeiro.

Nazario, Gessiane. 2022. *Revolta do Cachimbo*: a luta pela terra no quilombo da Caveira. Sophia Editora.

Oliveira, Juliana Pacheco de. 2024. *Educação Antirracista no Quilombo da Caveira: os desafios da construção de uma escola quilombola***.** Dissertação (mestrado profissional), Instituto de História, Universidade Federal Fluminense.

Portelli, Alessandro. 2016. *História oral como arte da escuta*. Letra e voz.

Silva, Maria Ozanira da Silva e. 2006. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: Brandão, Carlos Rodrigues. Strck, Danilo R. (Orgs.) *Pesquisa Participante: o saber da partilha*. Ideias Et Letras.

Soares, Magda. 2020. *Alfaletrar-toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

A AULA COMO ATO ESTÉTICO, ÉTICO E POLÍTICO: EXPLORANDO POSSIBILIDADES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU

The class as an aesthetic, ethical and political act: exploring possibilities through the contributions of Michel de Certeau

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza[1]
Maria Terezinha Bretas Vilarino[2]

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora na Universidade Vale do Rio Doce (Univale), Bolsista Produtividade Fapemig/CNPq. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6955-5854 , Lattes: https://lattes.cnpq.br/2703384157059932

2 Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora na Universidade Vale do Rio Doce (Univale). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2093-5159, Lattes: http://lattes.cnpq.br/3726945999922150

Resumo

O artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições de Michel de Certeau para a constituição da aula como ato ético, estético e político, e para tal, adota como referências teóricas escritos produzidos pelo autor e por seu grupo de pesquisa, em diálogo com outros pensadores do campo da educação, da história e outras áreas de conhecimento. A metodologia utilizada é uma análise qualitativa de uma experiência de ensino em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, interdisciplinar, da qual participaram 21 estudantes com formação em diferentes áreas do conhecimento (Arquitetura, Administração, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, História, Medicina, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social). Subsidiam a análise os textos elaborados individualmente e em grupo por esses/as estudantes, que realizaram caminhadas pela cidade adotando a metodologia andante e/ou fizeram observações de práticas cotidianas, inspiradas nas contribuições de Certeau e colaboradores. Explora-se, na análise, dois eixos de discussão: as memórias e os diálogos entre escola e território. Os resultados apontam potencialidades da aula a partir das memórias como referências identitárias e territoriais e da aula como abertura para outros territórios. A aula torna-se, nesse sentido, instigadora de leituras e análises sobre a cidade em diferentes perspectivas: ambientais, arquitetônicas, culturais, éticas, estéticas e políticas.

Palavras-chave: Aula, Práticas cotidianas, Memória, Metodologia Andante, Território, Interdisciplinaridade.

Abstract

This paper aims to reflect about the contributions of Michel de Certeau to the constitution of the class as a aesthetic, ethical and political act, and for this, uses as theorical references writings by the author and their research group in dialogue with others thinkers in the field of education, history and others areas of knowledge. The utilized methodology is a qualitative analysis of a teaching experience in a interdisciplinary *stricto sensu* post-graduation course, for which 21 students from different degrees were involved (Architecture, Administration, Computer Science, Law, Nursing, History, Medicine, Pedagogy, Psychology and Social Services). The analysis is based on the texts produced individually and in groups by those students, that carried walks through the city taking part in the walking methodology and/or observed the daily practices, inspired in the contributions of Certeau and collaborators. The analysis explores two points of discussion: the memories and dialogues between school and territory. The results reveal the potential of the class using the memories as references to identity and territory and the class as an opening to more territories. The class becomes, in this sense, an instigator of reading

and analysis of the city in different perspectives: environmental, architectural, cultural, ethical, aesthetic and political.

Keywords: Class, Daily practices, Memory, Walking methodology, Territory, Interdisciplinarity.

Introdução

Michel de Certeau, no livro "A cultura no plural" (Certeau 2012), provoca uma reflexão sobre as relações entre cultura e escola, problematizando de modo geral um ensino que privilegia o conteúdo do ensino, construído em termos ortodoxos e fechado às diferenças e práticas culturais, como o ensino de francês que ignora os falantes da língua; o ensino de matemática que privilegia os cálculos e a forma, em detrimento do modo como se experiencia o espaço. A partir dessas problematizações, poderíamos acrescentar outras refletindo sobre a escola brasileira atual, como a prevalência de uma escola – da Educação Básica ao Ensino Superior – focada no produtivismo, marcadas por avaliações externas, preparações para vestibulares e mercado de trabalho, e que engendram lógicas de desempenho e concorrência; a valorização de metodologias ativas que transformam a sala de aula em um ativismo perigoso de docentes e discentes, negando os pressupostos do diálogo ético, político, estético e socioantropológico do aprender. (Freire 2007, 2021; Charlot 2020).

Acompanhando Michel de Certeau nas reflexões sobre cultura e escola, apontam-se questões de fundo "entre o conteúdo do ensino e a relação pedagógica" (Certeau 2012,128) tomados de modo dicotomizado; entre a prevalência da escola como monopólio cultural e a consequente expulsão da escola de outras práticas culturais produzidas nos cotidianos pelas pessoas comuns, praticantes da cidade (Certeau 2014; Certeau, Giard,e Mayol 2014) e praticantes nos espaços-tempos das escolas e salas de aula.

Tomando como referência essas problematizações, este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições de Michel de Certeau para a constituição da aula como ato ético, estético e político, a partir de uma experiência de ensino em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, interdisciplinar, da qual participaram duas docentes com formação em Ciências Sociais e Pedagogia e 21 estudantes com formação em diferentes áreas do conhecimento (Arquitetura, Administração, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, História, Medicina, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social) na disciplina Leitura Orientada em Michel de Certeau, com uma carga horária de 30 Horas-aula.

Nessa experiência, o grupo (docentes e discentes) fez a leitura dos livros: "A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer" (Certeau 2014); "A invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar (Certeau, Giard, e Mayol 2014) e do artigo "Andando na cidade" (Certeau 1994). A leitura entendida como experiência dialógica na qual se tramam leituras de mundo, leitura do texto e dos contextos (Freire 2021), foi o fio condutor dos debates em sala de aula. Além da leitura dos textos e dos debates em aula, com a produção de sínteses, foram propostas duas atividades realizadas em momentos distintos: a) Escolha e relato oral, em sala de aula, de uma prática do livro "A invenção do cotidiano: 2 Morar, Cozinhar; b) Observação de uma prática tomando como referência o relato oral e produção de um relato escrito com reflexões teóricas. Essa prática observada no contexto extraescolar pôde ser feita individualmente e alguns estudantes optaram por realizá-la em grupo.

Esses dois livros apresentam resultados das pesquisas empreendidas por Michel de Certeau e seu grupo com vistas a propor outra interpretação de "cultura e produtos culturais", buscando práticas culturais cotidianas. São para essas práticas que também nos voltamos, e é delas e da reflexão sobre elas que construímos nosso argumento das possibilidades da aula como ato estético, ético e político.

Tramando reflexões teóricas à experiência analisada

Ao afirmar que "parte considerável da cultura é expulsa do ensino" (Certeau 2012, 140), o autor explica que:

> [...] se é verdade que qualquer atividade humana *possa* ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza (Certeau 2012, 140, grifo do original).

Processos de significação das práticas estão profundamente enraizados em quem somos, em como nos constituímos pessoas, em nossos pertencimentos de gênero, classe, raça e/ou etnia, etários, territoriais, dentre outros marcadores sociais. Esses marcadores sociais foram considerados durante a experiência analisada, posto que eles também interessam aos discentes e docentes envolvidos na disciplina ministrada, pela sua natureza interdisciplinar e pela perspectiva mais integradora da abordagem territorial, da área de concentração do programa referente.

As leituras orientadas de um autor buscam atender a essas duas perspectivas (a interdisciplinaridade e a abordagem mais integradora do território) e por isso, a opção da oferta dessa disciplina, pelo já exposto sobre o autor e porque seus estudos e do seu grupo de colaboradores assumem as práticas socioespaciais como práticas do lugar, e nos provocam a contemplá-las em escalas menores – o bairro e o modo como seus praticantes moram, cozinham e dele se apropriam. (Certeau 2014; Certeau, Giard e Mayol 2014).

A cidade emerge dessas escalas como *"um lugar praticado"* (Certeau 2014, 184 itálico do original), tecida em práticas cotidianas e como argumenta o autor "nas artes do fazer", nas invenções e "táticas" de sobrevivência empreendidas pelas pessoas "comuns", usuários que ao mesmo tempo a transformam. Como Certeau e sua equipe de colaboradores nos mostram, é possível apreender essas práticas por meio de memórias, de relatos e dos passos dos transeuntes pelas ruas. (Certeau 2014; Certeau, Giard e Mayol 2014).

Cabe esclarecer os conceitos de táticas e estratégias utilizados pelo autor. Nas distinções entre esses dois conceitos, ele argumenta que a estratégia é "o cálculo

(ou a manipulação) das relações de forças" (Certeau 2014, 93), gesto cartesiano que se propõe a gerir relações entre pessoas, como as estratégias de empresas, cidades, instituições diversas, escolas etc. Diferentemente da estratégia, que é uma ação calculada, a tática é um cálculo construído em um movimento de expertise, no qual o sujeito se vale das ocasiões – "a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho" (Certeau 2014, 46, aspas do autor) para instaurar práticas cotidianas, buscando brechas nas regulações estratégicas.

Para capturarmos essa dinâmica de entrecruzamentos entre estratégias e táticas, espaços e lugares nos ancoramos nos relatos e narrativas espaçotemporais, pois efetuam "um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros". (Certeau 2014, 185).

Por sua vez, todo "relato é um relato de viagem – uma prática do espaço" (Certeau 2014, 183), e é pelas narrativas dos usuários que se produzem "geografias de ações" (Certeau 2014, 183). Certeau diz que "a caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc. as trajetórias que 'fala'" (Certeau 2014, 166, aspas do autor). Caminhar, então, é um ato de enunciação que, ao ser declarado nos passos, nas conversas, nas observações, nos relatos, produz o território sobre o qual se anda. Caminhar, observar e narrar práticas do lugar, na proposição feita por Michel de Certeau e colaboradores, pode ser um processo de observação caminhante. Lopes (2000), referenciando-se nessa proposição de Michel de Certeau, propõe para as pesquisas a "metodologia andante". Segundo o autor, o ato de andar pela cidade pode convocar o pensamento reflexivo capaz de captar o visível (materialidade do território urbano) e "o invisível (memórias, sentimentos, sentidos)" (Lopes 2000, 5).

No texto *Andando na cidade*, publicado na Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1994), Certeau distingue duas maneiras de observar Manhattan: do alto do 110º andar do World Trade Center e do burburinho do chão das ruas e seus labirintos. Essas duas formas de olhar se antagonizam ou pelo menos formatam um olhar e uma determinada percepção sobre a cidade. Ao olhar a cidade de cima, perde-se as astúcias das táticas dos transeuntes – como voyeur "surrupiado do aperto da cidade" (Certeau 1994, 21). O olhar totalizante, do olho que tudo vê, "torna a complexidade da cidade legível", porque pasteurizada, e "imobiliza sua mobilidade opaca num texto transparente" (Certeau 1994, 22). Olhar, nesse caso, não resulta em reparo, como sugere Saramago na epígrafe de Ensaio sobre a cegueira (1995): "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara". E se não há reparo também não se constrói memória. Sendo a memória múltipla e seletiva, aberta ao paradoxo da lembrança e do esquecimento (Halbwachs 2013), teríamos, numa perspectiva totalizante do olhar, a cristalização de um "quadro cuja condição de possibilidade é um esquecimento e um equívoco de práticas". (Certeau 1994, 22).

O caminhante, por outro lado, vê e repara, inaugurando uma outra retórica sobre as ruas e os cantos, pois seu caminhar precisa ser tático, atento aos ruídos, sobressaltos, cheiros e sinais.

O espaço material do território urbano captado pelo reparo do caminhante serve de suporte à memória, como um referencial identitário. Ao mesmo tempo, o sentido de pertencimento, que identifica os indivíduos ou grupos que compartilham acontecimentos e situações que se configuram como práticas, liga-se ao simbólico e às memórias coletivas, pois a memória "se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto" (Nora, 1993, 9). Para Certeau (2014, 149), "a memória mediatiza transformações espaciais", no "momento oportuno" (kairós), produzindo uma "ruptura instauradora" "como meio de transformar os lugares (Certeau 2014, 150) vividos em representados. Nas palavras do autor, "ela é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. Cada uma delas, quando se destaca tecida de sombra, é relativa a um conjunto que lhe falta" (Certeau 2014, 152).

Isso posto, podemos identificar a presença de Michel de Certeau no campo da educação, provocando pesquisadoras e pesquisadores cujo objeto são os cotidianos escolares: "pesquisas nos/dos/com cotidianos" (Ferraço, Silva Soares e Alves 2017), nas quais se opera com a epistemologia proposta pelo autor, explorando sua fertilidade conceitual e desafiando pesquisadores/as há mais de 30 anos a:

> criar movimentos de pesquisas que permitissem entender as lógicas das *praticasteorias* que circulavam, das invenções cotidianas nos currículos *praticadospensados*, bem como as múltiplas relações que seus *praticantespensantes* estabeleciam nos tantos *dentrofora* das escolas. (Ferraço, Silva Soares e Alves 2017,15, grifos do original).

O movimento que criamos foi o da sala de aula que por ser da pós-graduação *stricto sensu* tem como intencionalidade a formação de pesquisadores/as e, para esse curso, a formação interdisciplinar que se apresenta na compreensão da complexidade dos objetos de estudo (Capes 2019) ecoa no currículo do curso e em seus cotidianos. Por isso a nossa aposta de que as práticas lidas, observadas e narradas por estudantes, individualmente ou em grupo, pudessem contribuir para a compreensão sobre processos investigativos e sobre a pesquisa como ato ético e político.

Portanto, a escolha livre dos capítulos a serem lidos foi feita a partir do lugar de cada um dos/as estudantes pesquisadores/as e dos sentidos que atribuíram às práticas que buscaram ler no volume 2 do livro "A invenção do cotidiano" (Certeau, Giard e Mayol 2014, 115- 256). Para a leitura e debate em sala foram escolhidas: "os estabelecimentos comerciais da rua"

(2 estudantes); “o fim de semana” (4 estudantes) “práticas de cozinhar” (9 estudantes) “as práticas do final de semana” (3 estudantes) “Então, paras as compras há o Robert, não é? (1 estudante) “os fantasmas da cidade” (2 estudantes).

A tabela a seguir apresenta a formação dos/as estudantes e as práticas observadas e narradas.

TABELA 1. ESTUDANTES, FORMAÇÃO E PRÁTICAS OBSERVADAS/NARRADAS

Estudantes	Formação	Práticas observadas e narradas
1	Administração	Fim de semana
2, 3, 4	Direito, História, Medicina	SEXTOU!
5	Pedagogia	No meio do caminho havia um rio e uma linha férrea
6	Serviço Social	Andando pelo “Buraco Fundo”
7	Ciência da Computação	“O churrasco”
8	Direito	Cozinhar – Preparação do almoço de Domingo
9	Direito	Cozinhar – Prática da família/ Mineira
10	Matemática	Cozinhar – Prática da família Capixaba
11, 12, 13	Enfermagem, Pedagogia e Psicologia	Cozinhar – a Canjiquinha
14, 15	Serviço Social	Preparação do almoço no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Aimorés/MG
16	Medicina	O fim de semana no bairro da cidade de Caratinga/MG
17	História	Flaneur pelo centro da cidade – caminhante urbano
18	Direito	Os estabelecimentos comerciais da rua – cidade de Ipatinga/ MG
19	Ciência da Computação	Os fantasmas da universidade
20	Arquitetura	Observação de cotidianos em uma rua da cidade de Inhapim/MG.
21	Ciência da Computação	A Feira.

FONTE: RELATOS DOS/AS ESTUDANTES (2024). ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

Para a análise e discussão visando fortalecer o argumento sobre as contribuições do autor para práticas cotidianas de sala de aula – "a aula" – dividimos os relatos escritos dos/das estudantes em dois grupos: 1) Práticas de cozinhar e Flaneur pelo centro da cidade; trabalhos por meio das quais exploraremos a memória como componente da aula e como possibilidade de resgates éticos e estéticos; 2) Práticas na cidade (o fim de semana; a feira; o rio; as andanças no Buraco Fundo); a partir desses relatos discutiremos as relações entre a aula e os territórios.

A aula e as memórias

No livro "A invenção do cotidiano 1. Artes de Fazer", Michel de Certeau retoma as discussões sobre as caminhadas pela cidade, que também comparecem no texto "Andando na cidade" (Certeau, 1994) e problematiza a cidade-conceito como abstração produzida pelo discurso urbanístico, racional e habitada por sujeitos universais, convocando-nos, em seus escritos, a "desconfiar de nossas análises" (Certeau 2014, 162) que, por vezes, tendem a tomar a cidade nessa perspectiva. O autor nos convoca a um retorno às práticas dos usuários – inventoras e produtoras de espaços-tempos – práticas de caminhar e de habitabilidade. O convite é a atenção aos relatos, narrativas produzidas por caminhantes e praticantes da cidade e que comportam memórias.

As memórias constituem os relatos das práticas de cozinhar de nove estudantes com distintas formações (Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social), e um estudante com formação em História, se tornou um Flaneur – caminhante errante e observador atento em ruas centrais da cidade. Temos, assim, dez relatos a partir dos quais refletimos sobre a aula e as memórias:

> [...] a dispersão dos relatos indica já a do memorável. De fato, a memória é o antimuseu: ela não é localizável. Dela saem clarões nas lendas. Os objetos também, e as palavras, são ocos. Aí dorme um passado, como nos gestos cotidianos de caminhar, comer, deitar-se, onde dormitam revoluções antigas. A lembrança é somente um príncipe encantado de passagem, que desperta, um momento, a Bela-Adormecida-no-Bosque de nossas histórias sem palavras. "Aqui, era uma padaria"; "ali morava a Mere Dupuis" (Certeau 2014, 175, aspas do original).

No livro "A invenção do cotidiano 2 – Morar e Cozinhar", Luce Giard toma como objeto de análise o Cozinhar – "Artes do Nutrir" – "práticas culinárias [que] se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e desprezado" (Giard, 2014, p. 218). O movimento da autora, relatado nesse capítulo para apreender práticas do cozinhar – de retomar suas memórias da

infância e observar práticas de famílias ao cozinhar – foi também o escolhido pelos/as estudantes – seis mulheres e três homens.

O estudante com formação em Ciência da Computação toma como mote da observação "o churrasco", destacando os diferentes significados que a palavra comporta – feitura do churrasco por chefs e restaurantes renomados, por grupos corporativos, reuniões familiares – cuja escolha das carnes, temperos, grelhas, bebidas, serviços etc. recaem sobre as condições financeiras de quem o promove, sendo a classe social um fator determinante. A partir desse destaque ele retoma a sua infância, como apresentado no excerto discursivo a seguir:

> [..] trago nas memórias as táticas que uma mãe viúva utilizava quando fazia um churrasco sempre que comemorava um evento em "família". A mãe se preocupava em comprar o corte que se encaixava no orçamento, e muito pouco se preocupava com nome do corte, ela pedia "qual carne para churrasco está na promoção hoje? E também me vê 1kg de lingüiça para churrasco", o carvão era comprado junto da carne direto no açougue, e na despedida, vinha a frase "anota aí, que no mês que vem eu acerto", seguido da resposta do atendente "claro, pode ficar tranquila". Para facilitar, já pedia as carnes temperadas e fatiadas no próprio açougue, cheias de amaciantes de carne e cortes irregulares. Para acompanhamento preparava um arroz branco, maionese e refrigerantes. Ela mesma ascendia a churrasqueira, levava um ventilador sobre a mesma para que o pedaço de papel higiênico enrolado no meio do carvão banhado a óleo vegetal pudesse "acender a churrasqueira" mais rápida, formando brasas e labaredas. O Ponto da carne era uma discussão ferrenha, não tinha ponto da carne. A mãe fatiava a carne bem fina quase desfiando para facilitar a mastigação, já que o corte era fino, e a carne pouco macia. A mãe se desdobrava para fazer com que toda a dinâmica do evento funcionasse, tendo apenas ela como cozinheira e anfitriã ao mesmo tempo. E ao final, os convidados, amigos íntimos e familiares, elogiavam a comida, alguns se voluntariavam para ajudar com a limpeza, outros, já se despediam, e assim terminava o evento churrasco familiar.

Também revisitam as infâncias todas as estudantes mulheres, e quatro optam como práticas o observar e o conversar com a mãe enquanto ela cozinha. Mostram nos relatos que o cozinhar é passado de geração a geração – de avós para mães e de mães para filhas.

> [A mãe] relatou que aos domingos a casa da roça enche de gente, os netos, bisneto, noras, genros, filhos, e a sua mãe [avó e bisavó], cozinha até a presente data, com 80 anos de idade, com muito prazer, dando risadas e contando histórias da sua juventude para toda família. Então

> quando era pequena a mãe [filha] ficava na beira do fogão, a gás ou à lenha, vendo a mãe preparar o alimento, e ao mesmo tempo explicando para ela como se preparava cada etapa. [...] O gosto pela culinária também foi passado para a filha [estudante que elaborou o relato] que, também, se aventura na cozinha (Excerto discursivo da estudante, com formação em Direito].

A prática de cozinhar atravessa gerações de mulheres e carrega afetos, tradições, cheiros, gostos, escolhas de produtos, regionalismos – explora-se nos relatos a feitura, pelas mães, de pratos típicos de regiões do Espírito Santo e de Minas Gerais e nos quais as estudantes, como filhas, também se aventuram. De modo geral, os relatos remetem a essas mulheres, a trocas afetivas, a momentos felizes de encontros entre famílias e parece "natural" que a tradição seja passada entre mulheres. Interessante observar nos relatos a preponderância feminina e como as mulheres se colocam em relação com as artes de nutrir: "apesar de cozinhar ser um serviço do lar, é algo que a entrevistada gosta de fazer, e faz com prazer, pois não é estressante" (Excerto discursivo da estudante com formação em Direito).

É também a presença feminina que predomina no relato dos dois estudantes com formação em Serviço Social sobre a preparação de um almoço por mulheres trabalhadoras que exercem a função de cozinheiras em escolas e se empenham na preparação de um almoço para participantes de um curso, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Assim, nos relatos dos três estudantes homens que tomam como objeto de observação as práticas do cozinhar, as protagonistas são mulheres.

Giard (2014, 2012), ao relatar as práticas de cozinha, retoma suas memórias como filha aprendiz que se recusava a ficar ao lado da mãe para aprender a cozinhar: "Eu detestava esse trabalho de mulher, porque jamais era pedido ao meu irmão. Minha escolha já estava feita e meu futuro determinado: um dia eu teria uma 'profissão de verdade', estudaria matemática ou me tornaria escritora". Um relato semelhante feito por uma das docentes durante as aulas aponta as estratégias e as táticas nas práticas de cozinhar: sua mãe a convocava para aprender a 'arte necessária ao mundo feminino', enquanto ela se recusava, 'escondida' num outro aposento, enfurnada na literatura: "meu mundo, de alguma forma, estaria nos livros".

A autora expõe uma problematização que emerge desses relatos – as desigualdades de gênero estabelecendo lugares a serem ocupados predominantemente por mulheres, como as práticas da cozinha; práticas que se convertem convenientemente em cuidados e afetos, tornando a casa e as práticas relacionadas a ela territórios a serem ocupados pelas mulheres, em relações desiguais de poder (Souza e Fonseca 2024).

Tal desequilíbrio de poder acaba incidindo sobre outros territórios ocupados pelas mulheres – ora fortalecendo a ocupação natural desses territórios, a exemplo dos campos profissionais que se relacionam aos cuidados e educação; ora deles as afastando como nas atividades profissionais de gestão, na política, no mercado financeiro, dentre outros, como indicam estudos que têm como objeto as relações de gênero (Oliveira e Almeida 2022; Souza e Fonseca 2024).

A despeito dessas problematizações, há outros aspectos a considerar que justificam a escolha das práticas de cozinhar como parte dos estudos de Certeau e colaboradores. Esses aspectos também são apreendidos nos relatos. Essas práticas carregam astúcias cotidianas que engendram além das relações de gênero, outras como as de classe, territoriais, étnicas e raciais, que podem ser explicitadas, se considerarmos as práticas como culturais, como formas de resistência, criação cultural e subversões postas, por exemplo, pela indústria de consumo, como indica o excerto discursivo de outra estudante com formação em Direito: "Minha mãe, ao cozinhar, exerce uma forma de resistência cultural, preservando tradições e criando uma narrativa própria dentro do espaço da cozinha".

Essa perspectiva foi apreendida no relato da prática da Canjiquinha, protagonizada coletivamente pelas estudantes com formação em Enfermagem, Pedagogia e Psicologia.

> As práticas diárias de cozinhar são formas de resistência silenciosa contra a homogeneização cultural imposta pela sociedade de consumo. Ao enfatizar a criatividade nas pequenas ações cotidianas, Certeau destaca a capacidade dos indivíduos de subverter e transformar as imposições externas em expressões pessoais.

Essas práticas carregam memórias que atravessam gerações, símbolos, modos de fazer, que constituem os territórios da cozinha em suas feituras e nas narrativas que sobre elas se produzem (Certeau, Giard e Mayol 2014), permitindo conhecer nuances de famílias, grupos, populações, bairros, cidades:

> [...] criatividade com os movimentos e gestos para a culinária transformam as pessoas em diferentes contextos, como: a inventividade das receitas, o uso dos instrumentos de medidas e dos utensílios domésticos, o consumo imediato dos alimentos após o preparo dos alimentos e bebidas, o método de desenvolver a arte culinária, as crenças, os rituais, a memória que adensam durante o cozimento e mistura e/ou montagem (Excerto discursivo, estudante com formação em Matemática).

Cozinhar é, pois, prática cultural rica com suas improvisações, adaptações, experimentações, reinvenções, contingências e contenções, encontro de

tradições e inovações, engendrando formas de viver e resistir, pessoais e coletivas. Giard (2014, 219) destaca que cozinhar exige "memória múltipla: memória de aprendizagem, memória dos gestos vistos, das consistências" dos alimentos e "uma inteligência programadora: é preciso calcular com perícia o tempo de preparação e de cozimento, intercalar as sequências umas às outras, compor a sucessão dos pratos para atingir o grau de calor desejado". (Giard, 2014, 219).

Além desses aspectos, ela chama a atenção para a capacidade inventiva, engenhosidade em aproveitar alimentos e recriá-los por meio de artifícios, fazer mudanças de ingredientes, utensílios, improvisar, dividir, realizar combinações.

Para ela, portanto, "entrar na cozinha, manejar coisas comuns e pôr a inteligência a funcionar, uma inteligência sutil, cheia de nuanças, de descobertas iminentes, uma inteligência leve e viva que se revela, sem se dar a ver." (Giard 2014, 220).

Esse modo de compreender as práticas do cozinhar desloca nossos olhares para lógicas mercantilistas e arquitetônicas que parametrizam a cidade e que tensionam o que se coloca como patrimônio a ser preservado. O estudante e historiador flana pela cidade e a partir do seu olhar questiona a cidade que não mais se preserva: "percebe-se o patrimônio das diversas formas: desfigurações, substituições ou restos, e quando existem, invisibilizados ou mudos" (Extraído do relato do estudante).

Como morador da cidade e como observador atento, ele problematiza o olhar totalizante dos planejadores que não consideram o vivido nas/das ruas, bairros, cidades (Certeau, 1994). E reclama da cidade que "não aprendeu a envelhecer exibindo todos os seus passados" (Certeau 1994, 21). O estudante que se apresenta como um "flaneur e caminhante urbano", dialogando com Michel de Certeau se pergunta: "onde estão as "resistências de um passado teimoso"? (Certeau, Mayol e Giard 2014, 189). O historiador estudante e poeta se inquieta com o patrimônio cultural arquitetônico da cidade que vai sendo destruído:

> Tem-se um centro planejado, com bons recortes geométricos, porém esse urbanismo não foi conjugado ao longo do tempo com a preservação da memória arquitetônica da cidade, sendo extirpada (e cada vez mais) da atualidade devido às demolições (exemplo mais recente, a casa onde funcionava o Restaurante Oiti), encobrimentos e desfigurações (Palacete Maraslis com seus ornamentos jônicos), especulação imobiliária.

O relato e a queixa põem em evidência o esquecimento e uma inquietante 'desfamiliaridade' com a história e o espaço da cidade. Ao que Certeau adverte: "O que impressiona mais, aqui, é o fato de os lugares vividos serem como

presenças de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: "aqui vocês veem", "aqui havia...", mas isto não se vê mais [...] (Certeau 2014, 175).

Mais uma vez, pensando na potencialidade (re)criadora de lugares e tempos pelos relatos que "diversificam" (Certeau 2014, 175) memórias, intuímos a aula e suas narrativas dialógicas também como resistências ao apagamento de memórias.

A aula e os diálogos entre escola e territórios

A discussão sobre as aproximações entre a escola e os contextos de vida de estudantes, portanto, dos cotidianos que constituem as práticas de ensinar e aprender em sala de aula, não são uma novidade no campo da educação, embora tenham que ser sempre lembradas e estimuladas em cursos de formação de gestores e docentes, nas discussões sobre políticas públicas, em projetos de extensão e pesquisa, dentre outros, pela tendência das escolas de se fecharem em seus muros.

> Essa foi a tônica dos debates no Brasil, provocados pelo Programa Mais Educação (PME) do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2007), iniciativa que visava fomentar políticas de ampliação da jornada escolar, cujos desafios continuam prementes na educação brasileira (Conae, 2024). Quando se discute a relação entre escola e território comparecem discussões sobre direito à cidade, cidade educadora, bairro e escola, aprender na cidade, escola e cidade etc. na reafirmação das relações entre educação, enquanto processo permanente e a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também se constituem, através de suas múltiplas atividades em contextos educativos em si mesmos (Freire 2007, 19).

Nesse sentido, a "aula" pode se tornar um ambiente de reflexões sobre a cidade praticada, no sentido proposto por Certeau e colaboradores, em diferentes componentes curriculares, em função da multiplicidade de leituras da cidade que se apresentam – ambientais, artísticas, arquitetônicas, culturais, históricas, geográficas, linguísticas, matemáticas, no âmbito da saúde, do acesso a tecnologias, dentre outras possibilidades.

Essas leituras atentas das práticas cotidianas que se forjam nas "artes de fazer" de crianças, adolescentes, jovens e adultos, contribuem para aprender os vividos nos territórios, com atenção para as dimensões éticas, estéticas e políticas, pois são "leitura de mundo" (Freire 2021); e por se construir na horizontalidade dos atos de ensinar e aprender e se constituir pela via da análise e da crítica das realidades, é eminentemente "política".

Nas leituras da cidade, com atenção para as práticas cotidianas do nosso grupo de caminhantes, "o fim de semana" se constituiu como objeto de atenção.

Em um dos relatos produzidos, a estudante se volta para o seu fim de semana, como trabalhadora e estudante de pós-graduação, com pouco tempo para o lazer e, embora o texto não tenha se apresentado muito reflexivo, é provocador para pensarmos nos usuários da cidade, trabalhadoras e trabalhadores, que se veem cada vez mais consumidos pelo trabalho pelas lógicas neoliberais e de produtivismo que regulam práticas na cidade. Esse relato evidencia, ainda, os dilemas presentes entre ser estudante da pós-graduação e trabalhadora.

Essa questão também comparece no grupo de estudantes (Direito, História e Medicina) que intitula a narrativa de "Sextou" e a explica:

> **SEXTOU!** É o anúncio que costumeiramente aparece em todo grupo de trabalho da rede social do WhatsApp, mesmo que se tenha a certeza que o fim de semana não será tão agradável, seja como for, sempre haverá uma figurinha anunciando a relação entre prazer e fim de semana.

O grupo reflete, na sua narrativa, que as "práticas de final de semana" observadas por Certeau e colaboradores eram de descanso e lazer, e atualmente elas têm se conformado, pela preponderância do trabalho em nossas vidas "remodeladas pelo aumento dos trabalhos nos fins de semana" (Estudantes Direito, História e Medicina). Agregadas à sua condição de trabalhadora/es comparece a de estudante de pós-graduação, e o grupo conclui o relato de modo instigante:

> Estas são perspectivas dos alunos sobre o fim de semana através da metodologia do andante, contudo, para os mestrandos, há de se ressaltar, que o fim de semana também é momento de estudo intenso, de leitura e de feitura de trabalhos, o que altera sua prática de fim semana, principalmente quando o mesmo passa a ser objeto de observação e de estudo como agora.

Cada componente do grupo se colocou como caminhante na sexta, sábado e domingo em três regiões distintas da cidade – um bairro periférico, a região central e um bairro que se localiza próximo ao centro da cidade. A narrativa apreende a movimentação das pessoas: as idas aos bares, na sexta à noite (muitos nas calçadas das ruas), as feiras no sábado, a ida a igrejas, padarias e clubes. Recortamos das narrativas excertos discursivos sobre as tradicionais feiras livres para as vendas de alimentos (legumes, hortaliças etc.):

> As feiras de sábado são conhecidas como local de ponto de encontro, nelas fazem a compra de verdura e legumes chamada de feira, é comum ouvir um consumidor dizer "estou indo fazer a feira". As feiras acontecem em lugar aberto, com diversos feirantes, tem muito barulho, muita gente, possibilidade de diversificar a alimentação. Ainda pode-se comer pastel frito cognominado "pastel de feira" e tomar caldo

> de cana-de-açúcar. Se achar muito doce, pode ainda pedir que seja com limão, combinação perfeita. Quem quer comprar produtos de boa qualidade vai cedo, quem quer comprar produtos mais baratos, vai mais tarde. De qualquer modo no final da feira tem sujeira, muito lixo deixado pelos feirantes e consumidores, mas é possível ver também pessoas mais velhas catando alimentos no meio do lixo.

A "feira" foi também objeto de atenção de outro estudante (Ciência da Computação) que escolhe retornar a uma feira que frequentava, como criança acompanhando a mãe:

> Ao adentrar as barracas, o cheiro úmido das verduras e o encantamento local, junto aos gritos dos feirantes, nos cativam e atraem como ímãs para a exposição de frutas. Caminhando entre os corredores, entre uma pechincha e outra, cumprimento pessoas conhecidas, desconhecidas e aquelas com fisionomia amigável, mas que não consigo lembrar de onde conheço. Analiso cada fruta, cada cor, cheiro e textura, realizando movimentos estratégicos com as mãos, aproximando a fruta do ouvido para perceber o deslocamento interno da polpa do maracujá ou da semente do abacate, com a intenção de comprar o fruto no ponto ideal para fazer suco natural ao chegar em casa.

Os relatos trazem à nossa memória das feiras, os encontros, escolhas de produtos, gostos e cheiros do que se compra e se consome, das "táticas" de consumidores/as para a compra de produtos "mais baratos" e, possivelmente, também os que estão em "fim de feira", não necessariamente os melhores. O recurso da feira, como parte do ato pedagógico, comparece como sugestão prática em aulas de matemática, para que crianças pratiquem "cálculos matemáticos", mas para além desse uso, a feira pode se tornar efetivamente "aula" em diferentes componentes curriculares, tomando como objeto de análise as relações que ali se estabelecem: de trocas afetivas e simbólicas (a feira remete a sons, cheiros, memórias), de relações de compra e venda, de discussões sobre a produção dos produtos colocados à venda, sobre os consumidores usuais da feira, dentre outras possibilidades que podem estimular debates e discussões em sala.

No relato do grupo Sextou! eles apreendem a face da desigualdade – entre quem compra os produtos para consumo e entre aqueles que buscam os alimentos naquilo que é descartado – destacando-se no relato a identificação das pessoas mais velhas, capturando, assim, pelo olhar atento, a marginalidade e a pobreza que se apresentam no envelhecimento da população.

O grupo do Sextou! captura relações de gênero nos cotidianos dos bares e nas compras, um padrão comum nas três regiões. Os bares são ocupados em sua maioria por homens: "Lá é encontro de homens, não que não haja

mulheres, mas os homens dominam o local" (excerto do relato). Por sua vez, nas compras (feira, supermercados, padarias) comparecem as mulheres em práticas ligadas ao cuidado – compras para as famílias e cuidado com as crianças, o que aponta reflexões sobre as desigualdades de gênero (Oliveira e Almeida 2022). O grupo destaca "é possível observar algumas mudanças, o número de mulheres que fazem o pagamento da compra aumentou, o número de homens que está cuidando das crianças também". Há, pois, novos padrões de práticas que podem balizar reflexões em sala entre desigualdades de gênero e outras configurações que parecem assinalar para retração dessas desigualdades. Mas é preciso estarmos atentas, pois, se as desigualdades são históricas, é necessário problematizar o modo como elas se mantém.

Outra leitura da cidade provocativa de reflexões foi feita pela mestranda/Pedagoga ao produzir um relato do seu trajeto de casa até a escola, como situado a seguir:

> Desço na Br259 no "Porto da Barca" para atravessar o Rio Doce de barco. É o caminho mais rápido. Caso contrário eu precisaria entrar na cidade de Conselheiro Pena e enfrentar 30 minutos de estrada de chão, com o risco de que se tiver algum trem no trilho eu tenha que esperar para seguir viagem (a estrada é cortada em dois pontos pela linha férrea). As imagens que encontro são de um cenário que insiste em manter-se imponente e lindo, mesmo após toda a sua destruição: a vista do Rio Doce.

A mestranda continua o relato capturando com o olhar, a partir de sua prática cotidiana – atravessar de barco o rio Doce – o cenário de destruição desse rio cuja bacia hidrográfica foi atingida pelo rompimento da barragem de Fundão, localizada no município de Mariana, na Região Central de Minas Gerais. A barragem, de responsabilidade da mineradora Samarco/Vale-BHP, rompeu-se no dia 5 de novembro de 2015, despejando aproximadamente 55.000.000 m³ de rejeitos de minério na calha do rio Doce, que se espalharam por cerca de 600 km do rio, até chegar ao litoral do Espírito Santo. A captura feita pela mestranda pode se estender a outras níveis e modalidades de ensino, com vistas a comprometimentos éticos e políticos com a pauta ambiental, considerando esse rompimento como "um processo deflagrado para além de uma avaria ou erro meramente técnico, remetendo-nos, assim, às falhas da governança ambiental, produtoras de novos padrões de vulnerabilidade que expuseram, de fato, a população ao risco" (Zhouri et al.2018, 40), e que continua em pleno curso.

Especialmente para moradores/as dessa bacia é urgente a desnaturalização desse rompimento, por vezes tomado como desastre ambiental. A pauta ambiental como foco "da aula" é fundamental para que se reflita sobre a

complexidade das relações entre pessoas e ambiente e os comprometimentos éticos, políticos, ecológicos assumidos por governos, empresas, dentre outros, tomando-se como objeto de análise, nas práticas de sala de aula, as tramas dos conflitos socioambientais.

A vulnerabilidade e violência juvenil foi objeto de atenção da estudante do Serviço Social que escolheu para caminhada uma região de um bairro da cidade conhecida como "Buraco Fundo". Foi inspirador para a estudante as práticas de andar pela cidade empreendidas e provocadas por Certeau e colaboradores (Certeau 1994; Certeau 2014; Certeau, Giard e Mayol 2014) e ela explica que busca captar a materialidade do território, visível, por exemplo, nos equipamentos públicos disponíveis, no acesso às ruas, mas também o que se apresentava nos cotidianos do que seu olhar buscou capturar e em conversas que travou com duas moradoras da região. É desses diálogos que surgem as preocupações com a vulnerabilidade que afeta crianças, adolescentes e jovens no bairro e os cerceamentos no território – trajetos a serem evitados em função da violência, o que também comparece em outros estudos sobre juventude e território (Imbrizi, Souza e Gomes 2021).

A atenção da estudante pela vulnerabilidade e violência é demarcada pela sua formação e atuação profissional ligada ao Ministério da Justiça e se justifica pelos altos índices de violência na cidade envolvendo adolescentes e jovens há mais de uma década, conforme dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP 2009), Atlas da Violência (Ipea 2019, 2024) e o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC 2023). Considerando a premência da vida, a consideração sobre essa realidade e o conhecimento sobre práticas de jovens na cidade podem nortear diálogos e reflexões em sala de aula, bem como contribuir para atividades e ações envolvendo escolas e territórios.

Consta do texto da estudante reflexões sobre "estratégias" e "táticas" no sentido proposto por Certeau (2014). A estratégia como cálculo de gestão e planejamento foi capturada por ela nas narrativas das moradoras sobre as rondas policiais como estratégia de repressão da criminalidade: "Todavia, não comparece no relato da moradora uma intervenção preventiva e nem construção de um relacionamento entre policiais e moradores" (Excerto discursivo, estudante).

Contrapondo-se a essa estratégia, ela se volta para a compreensão da tática como "a arte do fraco" (Certeau 2014, 45), que consiste em brechas e astúcias cotidianas praticadas pelas pessoas nos territórios. O exceto discursivo a seguir, transcrito da narrativa, mostra o modo como ela captura na caminhada táticas de moradores:

> As táticas construídas pelos moradores observadas na caminhada e apontadas nas narrativas são diversas – vão desde a ocupação e apropriação do espaço, transformando a área abandonada em moradia

> e construindo pontes para atravessar o córrego, até a resistência de permanecer no local, apesar das dificuldades. Outra tática observada é a busca constante pela sobrevivência, no sentido mais estrito da palavra sobreviver. Para concretizá-la, a prática é o silenciamento, permanecer restrito à residência, não se comunicar com outros moradores, muito menos com a polícia.

Consideramos que a abordagem dessas temáticas com o reconhecimento do protagonismo de seus sujeitos legitimam o proposto por Paulo Freire (2007; 2021) da validação de saberes e práticas, da educação como processo dialógico, conscientizador e político, da capacidade de educandos e educadores de enunciar mundos possíveis, acreditar, nos reinventar e nesse processo vamos nos tornando sujeitos de práticas educativas "política, ética, gnosiológica, estética e ética".

Considerações finais

As reflexões produzidas neste artigo buscaram apresentar modos como operamos em sala de aula com elementos teóricos elaborados por Michel de Certeau e colaboradores, e a nossa convicção como docentes de que essas contribuições, aliadas a outros autores e estudos, são férteis para a constituição da aula como ato ético, estético e político. Tomamos a experiência vivida como objeto de análise, e ainda que não tenhamos contemplado os relatos dos 21 estudantes, pelas próprias contingências do tamanho do texto a ser elaborado, reconhecemos nessas práticas a autoria de estudantes com os diversos marcadores sociais, que também foram constantemente lembrados nas discussões em sala.

Ao organizarmos os dois eixos de discussão: as memórias e os diálogos entre escola e território, compreendemos que eles são possibilidades para que a aula se torne efetivamente processo reflexivo sobre os vividos provocados por atos epistêmicos, que também são constitutivos da sala de aula.

Tomando como referência os livros lidos e as práticas escolhidas pelos/as estudantes que tiveram esse crivo, podemos, como docentes e pesquisadoras/es, vislumbrar outras tantas práticas cotidianas que podem adentrar a sala de aula, ampliando repertórios discursivos, olhares e processos reflexivos. Em todas essas práticas destaca-se a centralidade dos praticantes (de quem olha e do que se olha) – nas andanças pela cidade, nas memórias, nas feituras da cozinha. Apresentam-se tensões, desigualdades e vulnerabilidades, para as quais não podemos, como educadores/as, esquecer, ou "não botar reparo", como nos lembra Saramago.

As práticas cotidianas apreendidas expõem feituras dos territórios – ruas, bairros, cidade – na acepção proposta por Michel de Certeau de que o espaço

não é homogêneo, geométrico, na proposição matemática cartesiana, mas é heterogêneo, plural, se produz em narrativas pelas feituras cotidianas e pelos passos dos caminhantes. Exploramos alguns aspectos dessas práticas e é a própria consideração da heterogeneidade – de práticas e praticantes – que se apresenta fértil para "a aula" que se torna, nesse sentido, instigadora de leituras e análises sobre a cidade em diferentes perspectivas: ambientais, arquitetônicas, culturais, éticas, estéticas e políticas.

Referências bibliográficas

Brasil. 2007. Ministério de Educação. *Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007.* Brasília. MEC. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

Brasil. 2023. *Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades.* https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2019. *Documento de Área. Área 45. Interdisciplinar.* Brasília. Capes. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf

Certeau, Michel de. 1994. "Andando na cidade". Em *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, (23).21–31. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/ RevP a t23_m.pdf

Certeau, Michel de. 2012. *A cultura no plural***.** Tradução de Enid Abreu Dobrászky. 7.ª ed. Papirus.

Certeau, Michel de. 2014. *A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer.* Tradução de Ephraim Ferreira. 21.ª ed. Vozes.

Certeau, Michel de, Giard, Luce, e Mayol, Pierre. 2014. *A invenção do Cotidiano.* Tradução de Ephraim Ferreira. 12.ª ed. Vozes.

Charlot, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.* 2020. São Paulo. Cortez.

CNE. Conferência Nacional de Educação. 2024. *Plano Nacional de Educação 2024- 2034: políticas de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável.* Brasília. MEC. https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_C onae2024_FNE.pdf

Ferraço, Carlos Eduardo, Maria da Conceicao Silva Soares, e Nilda Alves. 2017. "Michel de Certeau y las investigaciones en/de/con los cotidianos en educación en Brasil". *Pedagogía y Saberes*, 46: 7-17. https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/articl e/view/5224

FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública)**.** *Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2009.*https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/ bitstreams/ c3ff7a79-74f2-4220-85ab-57cae4da2ea0/content.

Freire, Paulo**.** 2007*. Política e Educação.* Villa das Letras.

Freire, Paulo. 2021. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52.ª ed. Autores Associados: Cortez.

Giard, Luce. "Cozinhar". Em Certeau, Michel de, Giard, Luce, e Mayol, Pierre. 2014. *A invenção do Cotidiano.* Tradução de Ephraim Ferreira. 12.ª ed. Vozes, 228- 298.

Halbwachs, Maurice. 2013. *A Memória Coletiva.* Tradução de Beatriz Sidou. 2.ª ed. Centauro.

Imbrizi, Jaquelina Maria, Maria Thereza Carvalho Lisboa Souza, e Fernanda Cristina Gomes. 2021. "Juventudes em Luta Pela Vida". *Lutas Sociais,* 25 (46): 101–110. https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/54827

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). 2019*. Atlas da Violência dos Municípios Brasileiros 2019.* https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/21/atlas-da-violencia-dos-munici pios-brasileiros-2019

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)*.* 2024*. Atlas da Violência dos Municípios 2024.* https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes.

Lopes, João Teixeira. 2017*.* "Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público". *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto,* 17 (Maio). https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2345

Nora, Pierre. 2012. "Entre Memória e História: A problemática dos lugares". Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História,* 10 (outubro). https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/vi ew/12101.

Oliveira, Margarita Silvia, e Almeida, Luiza Wermelinger Nogueira. 2022. "Por uma nova economia dos cuidados e reformulação dos papéis sociais de gênero em tempos de crise". *Revista Estudos Políticos,* 13 (25): 169-200. https://periodicos.uff.br/revista_estud os_politicos/article/view/56115/33872

Saramago, José. 1995. *Ensaio sobre a cegueira: romance*. Companhia das Letras.

Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de, e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. 2024. *Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. 2.ª Editora Autêntica.

Zhouri, Andréa (org.). 2018. *Mineração, violências e resistências: um campo aberto à produção do conhecimento no Brasil*. Editorial iGuana; ABA.

PARTE 2
ENSAIOS

MARLON AMARO GREGORIO

Melancholia

Pintura a Óleo sobre tela 190x160cm

A noite num quintal debaixo do luar um homem branco se apoia num unicórnio enquanto um homem negro segura as rédeas, da boca do homem branco sai um arco íris , o unicórnio rosa parece falso da sua barriga sai uma escada ele é vazio por dentro, o homem negro tem um semblante triste e levemente sonolento acima da sua cabeça tem uma nuvem e dessa nuvem surge uma iluminação que está sobre ele.

GIRAR A MAÇANETA: QUERELA COMO ATO PEDAGÓGICO NO TERRITÓRIO DA SALA DE AULA

Turning the door knob: complaining as a pedagogical act in the classroom territory

Joaquim Rauber [1]
Ivaine Maria Tonini[2]
Jader Janer Moreira Lopes[3]
Alana Morari Rauber[4]

1 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves ; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9747-9772 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/0186322061100642.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de Ensino em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8524-9117 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2416351850540491

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora ; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3510-8647 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/4297078672618566

4 Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora da rede municipal de Farroupilha/RS e coordenadora pedagógica na Universidade do Vale do Taquari ; ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7398-4059 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/9161226684194085

Resumo

Este texto posiciona a "querela" (discussão, queixa, questionamento) como uma ferramenta pedagógica fundamental aos professores na sala de aula. O ensaio "Girar a maçaneta: *Querela*[5] como Ato Pedagógico no território da sala de aula" apresenta uma reflexão sobre a necessidade da sustentação da sala de aula como lugar de estar com outros, de afetos, de inteireza e de concepções que compreendam a complexidade humana. Em diálogo com Arendt, Lopes, Vigotski, Larrosa e Barros a escrita nos lembra que a educação é um ato político, um ato de resistência. Ao problematizar as imposições externas que buscam padronizar a sala de aula, destaca-se a importância de resistir a essas tendências e construir outro espaço-tempo que considere a complexidade da vida humana. Como um território de constante negociação e construção de significados, adultos e crianças se envolvem em um processo dialógico e criativo ao pensar sobre as palavras. A sala de aula se torna um refúgio onde a imaginação e novas possibilidades são possíveis, porque a relação entre adultos e crianças é compreendida a partir de vivências que nos tornam singulares. Há, portanto, a busca por espaços-tempos escolares em que tornam a sala de aula um lugar onde todos protagonizam e vivem e produzem suas histórias e geografias.

Palavras-chave: querela, professores, sala de aula, ato pedagõgico, crianças.

Abstract

This text positions "quarrel" (discussion, complaint, questioning) as a fundamental pedagogical tool for teachers in the classroom. The essay "Turning the Knob: Quarreling as a Pedagogical Act in the Classroom Territory" presents a reflection on the need to support the classroom as a place of being with others, of affection, of wholeness and of conceptions that understand human complexity. In dialogue with Arendt, Lopes, Vigotski, Larrosa and Barros, the writing reminds us that education is a political act, an act of resistance. When problematizing external impositions that seek to standardize the classroom, the importance of resisting these trends and building another space-time that considers the complexity of human life is highlighted. As a territory of constant negotiation and construction of meaning, adults and children engage in a dialogical and creative process when thinking about words. The classroom becomes a refuge where imagination and new possibilities are possible, because the relationship between adults and children is understood based on experiences that make us unique. There is, therefore, the search for school spaces-times that make the classroom a place where everyone plays a leading role and lives and realizes their stories and geographies.

Keywords: quarrel, teachers, classroom, pedagogical act, children.

---

5 Fazemos referência a querelar no sentido de fazer um lamento; em que há lamúria ou aflição; queixar-se, lamento; Discussão; debate; contestação;(Dicionário on-line de português: https://www.dicio.com.br/);

1. Nós, os professores

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum (Arendt 2011, 247).

Em tons filosófico-pedagógicos, buscamos escrever como um ato político de resistência diante de um mundo em que nunca foi tão escrito. No entanto, nossa escrita não se relaciona com aquelas produções que vendem desde um produto até uma ideia. Ela tem a ver com as inquietações que buscam suporte de existência, que nos é permitida pela escrita e pelos ecos que (quiçá) leitores poderão encontrar. A escrita sobre o que se vive, sobre o que falam a nosso respeito, sobre o que nos é – ou não - oportunizado e sobre o que o mundo tem nos oferecido enquanto lugar comum, sobre o que fazemos no interior de uma sala de aula como professores.

Escolhemos escrever como forma de passeio, (re)viver o exercício cotidiano de entrar em uma sala de aula com crianças e refletir – muitas vezes a partir de imagens inventadas pela escrita – sobre os lugares e os momentos que vivemos. Os momentos que antecedem a aula, as coisas que estão em sala – visíveis ou não – e as pessoas que lá estão. Vamos aos poucos pensando sobre os marcadores, os rituais, os objetos, que momentos e atravessamentos potencializam e outros tantos nos amarram, e por isso, passamos a compreender a necessidade de *querelar* como categoria pedagógica necessária para nos mantermos na sala e pensarmos sobre a aula.

Por assim dizer, assumimos a escrita como uma possibilidade de passar pelas frestas das janelas, ou por debaixo da fresta da porta e que assim adentra a sala de aula onde somos tudo o que podemos.

Brincamos com as palavras acompanhados de autores que estão grudados a cada subida de degrau que antecede a abertura da maçaneta da porta da sala de aula, diante das pessoas que se colocam à disposição de estar juntas. Nós, os professores, escolhemos escrever porque amamos e nos responsabilizamos por esse espaço-tempo de sala de aula. Quando nós, os professores[6], decidimos

6 Escolhemos usar o termo "nós, os professores" fazendo referência ao texto "Nós, os refugiados" de Hannah Arendt, pois nele ela assume sua condição de refugiada e com protagonismo adota a perspectiva "com", e "entre", marcando que fala desde aqui e não só *sobre* aqui.

narrar sobre o que fazemos, vivemos e pensamos, assumimos o tom deste ensaio em primeira pessoa do plural e fazemos referência ao texto publicado pela filósofa Hannah Arendt "*Nós, os refugiados*" cujo texto originalmente publicado no ano de 1943, no jornal *The Menorah Journal*.

Portanto, nós professores ocupamos este lugar de pensamento, de escrita, de acontecimento e assim do nosso viver para trazer notícias do interior da sala de aula. Nós escolhemos responsabilizarmo-nos por ela, pela forma como é contada, como é vista, sentida e vivida. Nós que escolhemos quais palavras encarreiradas serão aqui timbradas e quais provocam sentidos a nossa existência. Tem relação com o que Larrosa (2018) escreve quando se refere a isso de ser professor:

> [...] é, em parte, uma forma de vida, está claro que essa forma se compõe vivendo, e que se colocamos em palavras não é porque queiramos produzi-la, moldá-la, melhorá-la ou idealizá-la, mas porque queremos pensá-la e conversá-la, isto é, vivê-la com outros e, talvez um pouco mais conscientemente. Contar um pedaço da própria vida é, ao mesmo tempo, dar conta e dar-se conta (Larrosa 2028, 359)

É preciso dizer, como já anunciamos anteriormente, de que essa escrita é povoada de outros, não menores, nem maiores, nem iguais. Não gostamos de métricas e provocar a língua para dizer o que ela ainda não é capaz, nos interessa. Filósofos, artistas, poetas, escritores, professores, crianças e signos do mundo estão emaranhados e colados em cada um de nós e se achegam no processo de escrita que aqui vai se fazendo e nos refazendo.

Nós, professores, gostaríamos de construir imagens que compõe essa escrita. Uma pessoa adulta (aquela que já percorreu um caminho neste mundo e carrega consigo a responsabilidade de ter chegado primeiro) encontra-se diante da porta fechada de uma sala de aula de uma escola. Uma mão repousa na maçaneta, enquanto um dos pés está apoiado no degrau e o outro, no chão. A outra mão segura a alça da bolsa, que vai além de um simples porta-objetos. É uma carga poética com tudo o que somos, acreditamos e sonhamos. Tudo que nos decepciona, tudo que nos assola, todas as nossas lutas e crenças estão ali representadas. Para nós, professores, que enxergamos essa imagem intangível, mas não menos poderosa, estamos imersos em um momento de transição, um instante de suspensão – nem dentro, nem fora da sala de aula. Está entre aqui e ali, entre passado e futuro, entre o que é e o que pode ser. Entre tempo e espaço, entre mundos que convergem, entre o passo cauteloso e o impulso transformador que nos leva diariamente à convicção de que, naquele ponto exato, amamos o mundo intensamente, a ponto de querer renová-lo *para* e *com* o outro.

Seguimos com Arendt (2007) para tecermos, por meio da escrita, uma imagem do que colocamos à mesa como um espaço comum de partilha, das coisas que compõem nosso viver. Respiramos fundo, nos reconhecemos como professores e impulsionamos nosso corpo para subir o degrau e girar a maçaneta para adentrar a sala de aula. Forçamos a maçaneta, pois, dependendo da perspectiva, talvez esperassem que essa porta não nos fosse mais legítima. Há quem almeje o fim deste giro manual e um tanto artesanal da maçaneta, que ela seja substituída por tecnologia, inteligência artificial e automação. Nós, os professores, escolhemos, a cada abertura de porta, a sala de aula como nosso lugar, ocupando aqueles poucos metros quadrados que nos foram reservados a muito custo e a pouco lucro, em frente a lousa.

Impulsionados por um profundo e calmo respirar de que aqui, neste caso, carregados de fardos visíveis e invisíveis nós habitaremos esse espaço-tempo comum *com* as crianças e com tudo mais que compõe a sala de aula, colocaremos à mesa, para discussão, os acontecimentos que tecem essa rica e complexa teia.

2. Nós, professores e o ato (*pedagógico*) de *querela*

Abrir a porta da sala de aula, gesto aparentemente simples e corriqueiro, revela-se um ato repleto de significados. A partir desse movimento, nossa reflexão alonga a prática docente, pois nos situa em um limiar entre passado e futuro, em um ofício que exige constante *querela* por um espaço-tempo próprio. Assim, girar a maçaneta e habitar o espaço-tempo que nos é reservado exige *querela* como ato pedagógico.

Os cursos de licenciatura e formação de professores abordam os conhecimentos pedagógicos. No entanto, defendemos a necessidade de incluir estudos sobre a *querela* como um ato pedagógico. Aqui é aqui entendida também como queixa-ação, nunca esvaziada do movimento de busca, desejo forte, um interesse incessante e constante por proteger e sustentar o espaço-tempo da sala de aula. *Querela* tem a ver com o lamento das coisas que atravessam a sala de aula, visando esvaziá-la de sentidos e por isso, estarmos vigilantes e atentos para preservá-la é ação. Essa *querela* se manifesta de diversas formas, desde as mais explícitas, como a imposição de currículos e metodologias, até às mais sutis, como a naturalização de determinadas práticas pedagógicas e determinados atores que passam a entrar e buscar incessantemente a legitimação nas salas de aula.

Quando nossa inteireza ocupa aquele pequeno espaço disputado em frente ao quadro e a beira ou logo atrás de uma mesa, é porque uma jornada dinâmica se inicia e se encerra a cada recorte de tempo escolar que insiste em medir como uma tentativa de controlar-nos. Voltamos a reivindicar um espaço-tempo em que não sejamos sufocados pelas burocracias e pelas velhas dinâmicas

que minimizam os processos de estar uns com os outros. Neste lugar, nós professores, fundimos espaço-tempo e por isso, esgotamos ou subvertemos as invenções de medidas e controle. Poeticamente, colocamos à mesa outros signos do mundo, outras formas, diferentes fórmulas e novos desejos de mundos e humanidades possíveis.

Neste ato simbólico de tirarmos objetos da mochila, visíveis ou não, há muitas correntes que buscam aprisionar e/ou moldar nossos gestos e pensamentos. A padronização e a automatização, ferramentas desse sistema, tentam nos transformar em meros executores de tarefas, esmagando nossa capacidade de criar e reinventar nosso viver. Querelamos contra um projeto que convém a um sistema que esmaga o ofício do professor pelas performances do cotidiano, do pequeno, do pouco a pouco e não raras vezes, do muito a muito. Ele busca impor uma lógica de produção em série que fragmenta o trabalho e desconsidera a complexidade da prática pedagógica. Nosso ato de *querela* aqui, consiste na defesa do direito de escolhermos o que levar e o que colocar em nossas próprias mochilas. A cada aula, desvendaremos os mistérios de nossa mochila, partilhando os achados e guardando os segredos, marcados pela rica tapeçaria de vivências que tecemos juntos. É nesse movimento constante de criação e recriação que reside a beleza e a complexidade da prática docente e a isto nos referimos como intencionalidade pedagógica.

Nessa minúscula porção de espaço, a ganância encontra seu altar. O mercado, implacável, nos força a disputar cada centímetro. A *querela* aqui, pedagógica, antecede cada aula como um reflexo dessa realidade, na qual a educação é cada vez mais vista como um produto a ser consumido, e não como um direito a ser garantido. Muitas vezes contraditórias, exigem que nós, os professores, façamos *querela* pela marcação de nossas reais responsabilidades. Elementos físicos, temporais ou mentais se acumulam para disputar nosso espaço-tempo em aula, sendo necessário o enfrentamento a essa lógica, como possibilidade de interrupção e manutenção dessa suspensão que só a sala de aula nos oportuniza.

Antes eram poucos livros e manuais sob a mesa, agora se transformaram em pilhas de materiais didáticos que se acumulam ao nosso lado, em frente à lousa, fruto de políticas que priorizam grandes editoras, que acabam por transformar a paisagem de nossas salas de aula. As pilhas de livros e manuais que chegam às escolas, ordenados por determinadas concepções pedagógicas e movimentando milhões de reais, nos fazem *querelar* frente ao conforto que ele oferece em troca de uma visão única do conhecimento. Convidaram-nos a descansar sobre uma pilha de apostilas, como se o conhecimento fosse um sofá confortável. A ideia é clara: sente-se aqui e siga as instruções, não se aventure além desses limites, tudo o que você precisa saber está aqui.

A *querela* pedagógica nos manteve de pé, desafiando a imposição de modelos únicos e padronizados. Ao tomarmos os livros em mãos, decidimos não nos limitar a eles. Analisamos seus conteúdos com cuidado, fomentando a criticidade e buscando novas perspectivas. A pilha de livros tornou-se um ponto de partida para nossas investigações e reflexões. Recusamos a comodidade de simplesmente seguir as instruções – especialmente das apostilas, optando por construir nossas próprias trajetórias. Assim, reafirmamos o papel protagonista das pessoas que estão em sala de aula, acreditando neste espaço-tempo vivo e dinâmico.

Queixamo-nos também com a televisão, a tela, os slides, as lousas interativas, a inteligência artificial, as redes sociais e os computadores. Políticas e programas educacionais estão carregados de velhas concepções de um sistema perverso capitalista que não é de agora que vem com novas roupagens. Ainda que nos mantemos em pé diante do quadro, eles fazem fila e desfilam em nossa frente. Fazem graça, são espalhafatosos e convidam as crianças a uma imersão incessante sem limites. Amarram suas existências a um lugar de aparências, sem tédio, sem frustração e assim sem humanidade. Enquanto desfilam, chegam a nos empurrar, quase dizendo: "Por favor, retire-se, professor. Nós lhe daremos uma folga e você verá o quanto isso é prazeroso".

São os conhecimentos pedagógicos sobre *querela* que nos ensinam que se parecer excesso de alívio, não passa de manipulação por trás da aparente facilidade proporcionada por essas ferramentas. No entanto, isso não significa que negamos seu valor ou suas funcionalidades. Implica dizer, que nós, os professores, colocamos cada um deles nos lugares que nós pensamos ser adequados, como uma responsabilidade pedagógica.

A televisão, o computador e tudo que eles podem ficará na parede a ocupar um espaço físico que não nos atrapalhe, e não diminua o espaço em frente ao quadro e nem pese sobre nós. Sob eles escoramos um dedo – não a mão toda- e clicamos uma e outra vez. Sabemos que com eles nossa *querela* é pelas mãos e a atenção das crianças. Eles roubam as mãos das miudezas: da terra, da areia, das pedrinhas, da água, das coisas que não tem importância, como nos escreveu Manoel de Barros.

O apanhador de desperdícios
Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(Barros 2010, 47)

Nós, os professores, assumimos o desafio de ocupar este espaço, tão pequeno em dimensões, mas tão grande em potencial. Um lugar onde o singular e o plural se encontram, o vazio e a plenitude coexistem, onde o cotidiano se entrelaça com o extraordinário, e onde nossa humanidade encontra seu lugar no mundo. Por isso, *querela* é um conhecimento que carece ser o *ato pedagógico* que sustenta a aula. Por ela, podemos frequentemente dançar com formas e medidas, projetando-as em outros lugares. Unimos linhas e contornos e acabamos por tecer salas ao ar livre buscando que nosso "quintal seja maior que o mundo" (Barros 2013).

3. Nós, professores e as crianças

Na sala de aula, compreendemos que há quem nos acompanhe e nos torna professores todos os dias. Escolhemos forjar a escrita para as perspectivas infantis. Elas desafiam as lógicas adultas e estabelecidas, conectam diferentes conhecimentos de forma inesperada e criativa, e é neste processo de cocriação que nos tornamos professores. Que faríamos sem elas?

As tentativas de nos silenciar e distanciar por meio de relações de poder verticalizadas são antigas. Buscamos, cada vez mais, construir relações pedagógicas horizontais, onde todos participam ativamente. Defendemos concepções e perspectivas que valorizem nossas singularidades e nos permitam compartilhar o mundo.

Nas imagens que a escrita evoca neste texto, as crianças nos acompanham constantemente. Mais do que simples observadoras, são companheiras nesta jornada. Quando sentimos que nossas forças se esgotaram, são elas que nos

acolhem, renovam nossas formas de estar no mundo e nos mantêm de pé. Fazer parte do dia a dia das crianças, que inventam e reinventam o mundo é um privilégio, especialmente quando somos convidados a participar das suas culturas infantis, que reinventam realidades possíveis. Para isso, é preciso que abandonemos muitas visões de que o universo infantil é pobre e subalterno, e passemos a reconhecer sua complexidade e riqueza.

As contribuições do campo da Geografia da Infância, já que "não há vida humana fora do espaço" (Aitken 2019, 14) que nos permite alargar as concepções e perspectivas. Jader Janer Moreira Lopes (2008), refere-se aos estudos de James e Prout (1990), e nos convida a compreender as crianças como agentes ativos na sociedade, construtores e reconstrutores de suas realidades a partir das relações sociais.

> O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias. (Lopes 2008, 67)

Por isso, ao pesquisar sobre as crianças, é fundamental que se considere suas próprias perspectivas, fazendo o exercício de pensar *com*. A história da educação escolar esteve por muitas décadas reforçando e renovando as concepções acerca das crianças e de suas infâncias, tratando-as como sinônimos. Se utilizássemos as lentes que, por vezes, alguns campos teóricos ainda utilizam, poderíamos ver que, muitas vezes, ainda hoje as crianças são tratadas como seres incompletos, a serem preenchidos por uma série de conteúdos ordenados e avaliados quantitativamente em diferentes momentos do ano escolar.

Como se, incessantemente, os mecanismos de controle que atravessam a sala de aula e se colidem conosco, professores, chegassem e colidissem com as crianças que ali estão. Por isso, a *querela*, como ato pedagógico, também faz parte do universo infantil, que se caracteriza pela constante busca e afirmação de sua autonomia e do não acabamento. Eis que elas nos dizem: "*nós, as crianças*". Ponderamos que entendemos as infâncias das crianças sem endeusamento ou inocência. Pelo contrário, como categoria da sociedade, elas são atravessadas pelas muitas mazelas sociais, "problemas de classe, raça e gênero" (Aitken 2019, 26).

> E a infância não é também o não-lugar, o não-tempo. As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/ inversão/ criação do espaço originalmente concebido e concedido, como pode ser percebido em nossas pesquisas (Lopes 2008, 77).

E por isso mesmo, tem relação com a necessidade de um "novo olhar sistematizado sobre as crianças e suas infâncias nas diversas áreas do conhecimento" (Lopes 2008, 68). Este posicionamento é importante porque, muitas vezes, as crianças são apresentadas no plano das ideias, apartadas do viver e de suas infâncias. Estes entendimentos são incorporados à docência e o modo de habitar a sala de aula tem outras configurações, diferentes do que compreendemos e buscamos.

Essa perspectiva pedagógica tem em si outras concepções que seja "incluir a necessidade de compreendê-las como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens" (Lopes 2008, 68). Por estarmos imbuídos desse entendimento, conseguimos compreender que elas não são passivas e que nós, os professores, compartilhamos mundos possíveis, transformando os espaços-tempos escolares em lugares de vivências narradas que torna a escola um espaço onde todos protagonizam e vivem suas histórias.

Oferecem-nos recursos que visam limitar nossas existências, justamente na sala de aula, esse espaço privilegiado de encontro entre gerações e diferentes humanidades, onde juntos podemos duvidar, aprender e viver. As tentativas de nos aprisionar em planilhas, documentos, testes e burocracias são inúmeras, mas ainda assim, reinventamos a *aula* e nos permitimos estar juntos. Geraldi (2015) nos auxilia nesta reflexão quando descreve a relação entre professor, aluno e conhecimento e nos convoca atenção: "Notemos que a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar." (Geraldi 2015, 85)

Se pudéssemos retomar em imagens, de forma poética, pensaríamos como se estivéssemos sentados em um balanço e as crianças nos embalariam, nos possibilitariam e nos incentivariam a ter coragem cotidiana necessária, que elas vivem com intensidade. As crianças nos revelam que a padronização muitas vezes imposta em sala de aula, com seus elementos como apostilas, fileiras de mesas e métodos únicos, não faz sentido e nos mostram, portanto, que eles não ressoam com suas existências.

Em outros momentos, somos nós, professores, que, tomaríamos suas mãos nas nossas, as convidaríamos a imergir nas materialidades do mundo: na maciez da terra, na aspereza das pedras, na vida pulsante dos insetos e na leveza das flores. Diante das tecnologias que buscam restringir sua liberdade e reduzi-las a meros receptores de informações, esse é um percurso que busca conectar a vida com ela mesma, ou seja, viver emaranhado e imbuído do mundo ao seu redor.

Nossa comunidade se reúne mais uma vez no espaço-tempo da sala de aula, tão cheia e, por vezes, tão vazia. E, nesse momento, o sinal toca. A sala é permeada, antes mesmo de nossa entrada, por alguns debates que nos

atravessam e pelas concepções que orientam nossa docência, e por todos que nos acompanham nesse caminhar. O som ecoa, e o familiar sinal escolar insiste em marcar apenas os começos e os fins. Com as crianças e suas singularidades, aprendemos que podemos subvertê-lo. Não é sobre começo e fim. É sobre os começos que se prolongam e os fins que se reinventam. É sobre continuar sendo.

4. Nós e a *aula*

> A aula (em espanhol: *clase*) significa duas coisas: um espaço e um tempo. (Larrosa 2018, 71)

Compreendemos que, como um espaço-tempo de encontro entre pessoas e entre gerações, a sala de aula exige de todos nós atenção. Viemos refletindo acerca das muitas coisas que insistem em tirar nossa atenção do encontro e das relações, que são acontecimentos irrepetíveis. Podemos afirmar que, apoiados nas compreensões de não acabamento do desenvolvimento humano (Vigotski, obras diversas) e de estarmos nos forjando, cada aula é uma novidade radical, com as mesmas pessoas ao longo do ano escolar, é sempre uma nova aula. Sobre esse espaço-tempo, tecemos relações com o entendimento de que:

> A aula constitui o aluno em aluno (e idealmente em estudante) e constitui o professor em professor. Por isso seu limite (a porta) é tão importante. É ao entrar na sala de aula que o aluno se converte em aluno e que o professor se converte em professor. O fato de que a aula tenha algo de solene (como corresponde a um espaço público) é muito importante para isso. [...] A sala de aula é também uma cápsula atencional muito interessante, distinta de qualquer outra (uma sala de teatro, de cinema, de sala de museu, um auditório, uma sala de conferências). Na sala de aula é preciso prestar atenção. (Larrosa e Rechia 2018, 72-73)

Atenção, como modo de inteireza de estarmos uns com os outros, que nos permite compreender as vivências[7] das crianças, seu desenvolvimento e suas culturas infantis. É também sobre estar disponível com atenção ao que o outro tem a nos dizer, a nos ensinar e a partilhar.

Como um episódio de uma tarde ensolarada de terça-feira de junho do corrente ano, no espaço-tempo da sala de aula de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, um novo encontro entre professora e crianças, a aula. As mesas faziam uma espécie de "U", cujo espaço no meio estava ocupado pelas

---

7 As vivências humanas ocorrem num tempo, mas também ocorrem num espaço, todas as pessoas possuem uma dimensão histórica (temporalidade), mas possuem também uma dimensão geográfica (espacialidade). As vivências humanas são sempre geohistóricas. (Grupegi 2024) Disponível em: http://geografiadainfancia.blogspot.com/. Acesso em: 31 de outubro de 2024.

crianças e professora que sentavam ao chão. Todos dedicam atenção aos livros de história que parecem tesouros cada vez que povoam nossos imaginários, brincam com nosso viver, com nossas palavras e com a forma como narramos o mundo. Consideramos esse espaço-tempo um verdadeiro refúgio[8] que as palavras, a leitura e a escrita ocupam em muitas ocasiões as conversas, os pensamentos e as vivências escolares. Não por obrigatoriedade, antes porque buscamos repetir o exercício dos poetas de Galeano, na casa de Helena Villagra, de escolha das palavras.

> As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: Elas rogavam aos poetas… Que as olhassem... as cheirassem... as tocassem... as provassem! Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então… lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido (Galeano 2002, 13)

As crianças provavam as palavras e as desejavam com muita intensidade, pois neste dia brincávamos como elas se escondem dentro de outras. O livro "Abra cada palavra" de Selma Maria causava risos e divertimento.

FIGURA 1. LIVRO ABRA CADA PALAVRA.

FONTE: MARIA SELMA (2022)

8 Seguimos o entendimento de Jorge Larrosa (2018) quando escreveu sobre refúgio. "A sala de aula refúgio é entendida como um lugar capaz de oferecer outro espaço-tempo a quem nela está, capaz de delimitar outros espaços e oferecer a temporalidade da espera, do lento, do não produtivo." (Rauber; Tonini e Morari 2023, 306)

O livro não se limitou à leitura; as crianças passaram a pensar sobre as palavras que escondiam em si outras, grávidas de sentido. Nosso entendimento é que isso está relacionado com o Lopes (2021) escreve:

> [...] há muitas formas das palavras serem palavras no mundo e, entre elas, a diferença de serem desejadas e serem necessárias. Isso ocorre porque nenhuma palavra nasce solta, é vagueante, solitária, está sempre acompanhada de pessoas, de muitos espaços, tempos e, em alguns casos, em copos que se quebram, em líquidos derramados na mesa, pratos que se despencam no chão, cadeiras que são acertadas e fazem dor nos pés, dedos enfiados em tomadas e, até mesmo, em letras com asas. (Lopes 2021, 27)

As conversas eram intensas, todos pensavam em voz alta, dando outros exemplos que não estavam no livro. Às vezes, com espanto e alegria, outras vezes com dúvidas: "*Que tal um rodapé que tenha uma roda dentro?*". A comemoração era a certeza de que encontrávamos novas palavras escondidas. Quando tudo ia acontecendo, as palavras de Lopes - trazidas logo acima- ressoavam. Mal sabia que produziria sentido no pensar sobre as palavras naquela singela terça-feira, em um dia de encontro de mais uma aula, em que a 'asa' ia ser palavra pensada pelo Arthur[9].

> -Profe, eu nunca mais vou ver as palavras do mesmo jeito. Quem nem eu tava pensando em casa, que dentro dela tem asa, né?
> - É verdade, Arthur! Tem sim!
> -Eu tinha olhado tantas vezes pra palavra 'casa' e não tinha visto que dentro dela tem 'asa'! Como pode? Agora eu nunca mais vou olhar do mesmo jeito! A asa vai continuar pra sempre ali (Notas à margem, 2024[10])

Mais um tanto de vida ia acontecendo e o sinal nos lembraria que é um momento de pausa para lanchar. No caderno de planejamento, que tem em si um roteiro prévio, daquele que é anterior a nossa entrada em sala de aula, mas nunca estático, fixo, está antes pensado como uma forma de responsabilidade que coloca-nos sobre as intencionalidades pedagógicas e que em si sempre guarda um espaço para com as crianças estabelecermos um caminho possível para o dia, para a aula. À margem, com anotações feitas a punho e de lápis, nós professores anotamos à nossa maneira, além dos faltantes, tudo aquilo que nos inaugura reflexões e modos de pensar, ser e habitar o mundo. As crianças fazem isso o tempo todo, carecemos de prestar atenção.

---

9 A escolha de mantermos o nome atende o desejo expressado por ele próprio.

10 Denominamos "notas à margem", todos os diálogos que são registrados no caderno de planejamento da professora, nas beiradas das folhas que guardam as preciosidades das crianças (Data: 11/06/2024).

Neste dia, nesta aula, foi o caso da asa. É pelo balanço das 'asas' dos autores e das crianças que vamos nos dando conta do que compreendemos ser uma aula. Não nos cabe explicar o que é, mas expressamos aquilo que nos faz sentido e que configura - a nosso ver- uma aula em aula. Quando nos oportunizar ver o que antes não víamos, ver de novo e ver diferente, em um movimento de que aprendemos juntos, indo além acompanhado uns dos outros, "acreditando que o outro existe." (Lopes 2021, 61)

O vento do balanço das asas narradas por Arthur, a casa que esconde a asa (ou seria a asa que se esconde na casa?) nos lembra que na aula habitamos um mundo comum, nos exige cuidado e responsabilidade, um espaço-tempo que *querelar* nos mantem separados daqueles mundos delimitados, medidos e fragmentados. Aqueles momentos que ligamos lugares, pessoas, histórias e memórias infinitamente distantes - estão ali - imbuídas na mesma paisagem e deixam rastros no/do viver: "As crianças são assim, pegam o perto para fazerem o longe" (Lopes 2021, 91)

> Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (Neto 2008, 219)

Eis que nossa *querela* pedagógica é por afirmar esse espaço-tempo que somos juntos, que somos com os outros, que costuramos nossas singularidades de existir nas paisagens do viver (des)conhecido. Nós, os professores, compreendemos que não estamos sozinhos (ainda bem!) e neste ponto repousa a coragem para daqui seguirmos!

Referências bibliográficas

Aitken, Stuart C. 2019. *Jovens, direito e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância*. Traduzido por Talita Guimarães Sales Ribeiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Arendt, Hannah. 2011. A Crise na Educação. *In: Entre o Passado e o Futuro*, 7. ed., edited by Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva.

Arendt, Hannah. 2007. *A condição humana.* Traduzido por Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Arendt, Hannah. 2007. Nós os refugiados. *In Jewish Writings*, edited by Jerome Kohn and Ron H. Feldmann.

Barros, Manoel de. 2013. *Poesia completa.* São Paulo: LeYa.

Barros, Manoel de. 2010. *Memórias inventadas: as infâncias*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil.

Galeano, Eduardo. 2002. *O livro dos abraços.* Traduzido por Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM.

Geraldi, João Wanderley. 2015. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores.

Larrosa, Jorge. 2018. *Esperando não se sabe o que: sobre o ofício do professor.* Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Larrosa, Jorge, and Karen Rechia. 2018. *P de professor.* São Carlos: Pedro & João Editores.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2013. "Geografia Das Crianças, Geografias Das Infâncias: As contribuições Da Geografia Para Os Estudos Das crianças E Suas infância". *Revista Contexto & Educação* 23 (79):65-82. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2021. *Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida.* São Carlos: Pedro & João Editores.

Melo Neto, João Cabral de. 2008. *A educação pela pedra: e outros poemas.* Rio de Janeiro: Alfaguara.

Maria, Selma. 2022 *Abracadapalavra - Advinhas e Charadas Divertidas para Virar um Mago das Palavras!.* São Paulo: Editora Estrela Cultural.

Rauber, Joaquim, Ivaine Maria Tonini and Alana Morari. 2023 "A sala de aula dos anos iniciais: um lugar de refúgio à geografia?" In *Geografias e educação: singulares mãos docentes*, edited by Aldo Gonçalves de Oliveira et al., 1. ed., 305-323. Rio de Janeiro: Letra Capital.

Vygotksy, Lev Semionovich. 1996. *Obras escogidas: psicología infantil. Tomo IV.* Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A.

Vygotsky, Lev Semionovich. 2018. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.* Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Traduzido por Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers.

AULAS FORA DA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O TURISMO PEDAGÓGICO EM PROGRAMAS ESTADUAIS DO PARANÁ E NO PROJETO DE LEI NACIONAL

Classes out of school: reflections on educational tourism in state programs of Paraná and the national bill

Elizabete Sayuri Kushano[1]

1 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Turismo (UFPR). Pesquisadora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da UFPR Setor Litoral. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3076-3514, Lattes: http://lattes.cnpq.br/0012178721094020

Resumo

As raízes históricas do turismo pedagógico tem relação com o grand tour, período que os jovens aristocratas realizavam as viagens com o propósito cultural. Na contemporaneidade, o turismo pedagógico está presente no cotidiano escolar, sobretudo das escolas particulares de ensino. Assim, espera-se que leis, programas e projetos de políticas públicas suprimam essa realidade, possibilitando aos estudantes das escolas públicas que possam participar das aulas passeio e estudos do meio. O presente manuscrito teve como objetivo geral refletir sobre a importância do turismo pedagógico (turismo educacional ou turismo educativo), como uma possibilidade de realizar aulas memoráveis junto aos estudantes. Além disso, discutiu a importância das aulas fora da escola serem acessadas por crianças e adolescentes de todas as classes sociais. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental, descreveu-se três programas estaduais do Paraná e um projeto de lei em nível nacional acerca do tema, para analisar os aspectos de inclusão social dos mesmos. Os resultados apontaram que ainda há um caminho a ser percorrido para que efetivamente se tenha um turismo pedagógico oportunizado para todos, em especial, a todas as crianças e adolescentes de escolas públicas.

Palavras-chave: Educação; aulas-passeio; estudo do Meio; turismo educativo; turismo para crianças.

Abstract

The historical roots of educational tourism are linked to the Grand Tour, a period during which young aristocrats traveled for cultural enrichment. In contemporary times, pedagogical tourism has become integral to daily school life, particularly in private institutions. Consequently, laws, programs, and public policy initiatives aim to address this disparity, enabling public school students to engage in classes, trips, and environmental studies.The primary objective of this manuscript is to reflect on the significance of pedagogical tourism and the potential for creating memorable learning experiences for students. It also discusses the necessity for out-of-school classes to be accessible to children and adolescents from all social backgrounds. Through bibliographical and documentary research, this study describes three state programs in Paraná and a national legislative proposal related to the topic, analyzing their aspects of social inclusion. The findings indicate that there is still a long way to go in effectively providing pedagogical tourism opportunities for all children and teenagers, particularly those in public schools.

Keywords: Education; tour classes; environmental studies; educational tourism; tourism for children.

Introdução

Pensar a aula no contexto brasileiro dos tempos contemporâneos perpassa uma série de conjunturas, especialmente relacionadas às questões sociais, que se interligam aos aspectos econômicos, históricos, políticos, entre outros.

A aula como um acontecimento, uma experiência memorável, é frequente no cotidiano das escolas? Quais estratégias um (a) educador (a) costuma utilizar para interagir com os alunos, estando em um ambiente fechado, com seu jaleco branco, um giz e um quadro verde?

Alunos esses que, em sua maioria, estão desde bebês interagindo com telas coloridas e com o movimento do touch inerentes em seus pequeninos dedos e olhares. Os outrora bebês que, já adolescentes, se formos pensar na geração Alpha (nascidos após 2010), tem como hábito passar horas em jogos online, ouvindo música e dizendo estarem estudando para as provas; ou seja, repletos de estímulos visuais e tecnológicos.

Como realizar o processo educativo desses estudantes para uma aprendizagem que lhes despertem para um mundo de descobertas e realidades diversas? Muitos educadores se perguntam e realizam, mesmo com as limitações impostas, aulas como acontecimento, a partir de diversas ferramentas (sejam elas de capital físico, estrutural e, especialmente, humano), entre uma das quais, pode se inserir a realização das aulas-passeio e estudos do meio, como complementares às aulas em sala, potencializando, assim, o extraordinário do ordinário, no cotidiano escolar.

O presente texto não pretende responder às perguntas lançadas nessa introdução. Porém, tem como objetivo principal apresentar o turismo pedagógico, como uma possibilidade de realizar aulas complementares e memoráveis junto aos estudantes. No entanto, essa mesma prática parece ainda precisar estar mais conectada às questões éticas e políticas, para serem uma realidade a todos os estudantes brasileiros, especialmente falando de crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas.

Para aclarar sobre o assunto, o manuscrito apresenta as raízes históricas do turismo pedagógico, os principais conceitos acerca do mesmo e descreve três programas públicos atuais no Estado do Paraná, bem como um projeto de lei em nível nacional, direcionados ao tema.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, exploratória e como procedimento metodológico, tem-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, resultando em análises sob o prisma da Epistemologia do Turismo[2], bem como dos Estudos da Infância[3].

---

2 Estudo do conhecimento do Turismo, enquanto fenômeno social e atividade econômica, cultural, política, ambiental, entre outras (Urry 1999; Krippendorf 2000; Swarbrooke 2000; Barreto 1998).

3 Infância como conceito polissêmico, plural (infâncias), histórica, cultural, sociológica e geográfica (Aries 1981; Sarmento 2013; Prout 2005; Lopes 2008).

1.Raízes históricas do Turismo Pedagógico e principais conceitos acerca da tipologia

No final do século 17 e durante o século 18, as viagens aristocráticas pelo continente europeu eram consideradas componentes da educação dos jovens, que abastados de tempo e dinheiro, exerciam o fascínio pelo mundo das Artes, da História e dos elementos das estéticas da paisagem. Além disso, era interesse dos pais que seus filhos aprendessem pelo menos um idioma/língua estrangeira durante suas incursões.

Nesse sentido, pode-se dizer que as principais evidências da realização de viagem de cunho educacional datam do século XVIII, praticadas inicialmente por jovens aristocratas ingleses aos principais centros culturais da Europa, com o objetivo de aperfeiçoar seus estudos para seguir e consolidar uma carreira profissional. Essas viagens recebiam o nome de "viagens de estudo" e eram caracterizadas pela presença de ilustres preceptores (Bonfim 2010).

A categoria dos grand tourists se engendrava no contexto do Iluminismo e da Revolução Industrial na Europa. No entanto, há que se buscar compreender que aquela época as viagens eram sobretudo demoradas, carecendo de infraestrutura para os componentes básicos dos deslocamentos turísticos contemporâneos, em especial quanto ao setor de transportes.

Dispondo de tempo, vivenciando a paisagem no que hoje poderíamos dizer "em passos lentos" ou o slow travel, o grand tourist se esmerava em fazer as anotações detalhadas das viagens em seus diários de bordo. Era desejável quando as memórias e experiências de viagens eram publicadas, geralmente em livros, o que aumentava o status do grand tourist e os potenciais viajantes a realizar similar incursão. Assim, se esperava que a viagem exercesse um papel primordial na educação cognitiva e perceptiva da classe alta, especialmente a inglesa (Urry 1999).

A partir de relatos de viajantes à Itália, como o do alemão Goethe, tem-se uma ideia do tempo, pois muitos passavam um ano ou mais em um grand tour; também, dos objetivos dos jovens membros da nobreza ao viajarem, além de seus escritos, muitos desses populares a época e considerados clássicos.

Já no final do século 18, o grand tour estava estabelecido entre os filhos da classe média urbana, formada por burgueses prósperos e emergentes do setor de serviços (Salgueiro 2002).

O século 19 aponta para uma transformação das viagens no sentido do encurtamento das mesmas, com o advento dos barcos a vapor e os trens de ferro. As grandes transformações vieram após a Revolução Industrial, com a criação de uma classe média, um aumento do tempo livre ocasionando as grandes viagens turísticas da elite. De fato, o desenvolvimento do transporte ferroviário e da navegação a vapor inserido no processo da Revolução Industrial é um marco para o turismo moderno.

2. Turismo Pedagógico: conceitos e reflexões

Propor uma reflexão e ação sobre a concepção de aula como um espaço de criatividade, interação e de produção de sentidos, em discordância à visão tradicional de aula como transmissão de conteúdo é um desafio. Para Geraldi (2010), a aula deve ser um acontecimento, um evento singular, imprevisível e transformador, que envolve os sujeitos falantes (professores e alunos) em uma relação dialógica e problematizadora.

A Educação, como vaticinou Freire (2001), ainda precisa ser reconhecida como processo de conhecimento, de formação política, de manifestação ética, de procura da boniteza, de capacitação científica e técnica, e para tanto, ela é também movimento e luta. Movimento e luta pois, "a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade." (Dourado e Oliveira 2009, 202).

Nesse sentido, parece haver também a questão do que é costumeiro e do que é extraordinário no cotidiano escolar. Como menciona Lefebvre (1984, 51), o cotidiano é abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana. Nele acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o "[...]extraordinário do ordinário".

Uma das possibilidade de ensino e aprendizagem como acontecimento são as aulas-passeio de Freinet (1977) e o estudo do meio, em que pese que para alguns autores, esses dois conceitos são sinônimos.

A aula-passeio ou aula das descobertas ou ainda estudo do meio ou de campo é uma atividade que prioriza a relação entre o aluno e o ambiente, pois se compreende que o contato com diferentes espaços favorece aprendizagens aos alunos em diferentes áreas temáticas (Vergopolan et al 2016). Tais aulas exigem planejamento, organização, método e prolongamento, para não perder o rumo pedagógico inicial. Elas devem possuir algum elemento lúdico e de descontração, para que os alunos possam aprender com diversão.

A aula-passeio na pedagogia de Freinet é um recurso pedagógico que visa à compreensão da relação teoria e prática, a produção do sentido pessoal humanizador nas atividades realizadas em sala e a construção de novas formas de pensar e agir sobre o mundo, o que inclui o pensar e agir no espaço da escola (Barro e Vieira 2019).

Com relação ao estudo do meio, o aluno expressa o desejo de compreender o espaço do qual faz parte ou os espaços mais distantes, que aguçam o seu desejo de conhecer. É partindo de referências que estão sendo construídas no processo de apreensão daquela realidade, fazendo comparações, que as crianças e os adolescentes conseguem essa compreensão (Pontuschka 2004).

E o que seria o meio?

> O meio é toda aquela realidade física, biológica, humana que rodeia os alunos, estando ligados a ele de uma maneira direta, através da experiência e com a qual estavam em intercâmbio permanente. Não se pode, portanto, precisar os limites do meio, porque à medida que a criança cresce seus relacionamentos com a realidade que a rodeia se tornam imperiosos. O meio é cada vez mais amplo, se estende: meu quintal minha rua, meu bairro, meu lugarejo, os arredores do meu lugarejo (Nidelcoff 1979, 10).

Na prática presenciamos uma popularização do termo estudo do meio, sem uma reflexão consistente. Assim, são considerados estudos do meio desde uma saída de alunos e professores cujo objetivo principal seja o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandem pesquisas de campo, bibliográfica, iconográfica, que naturalmente demandam mais tempo de trabalho individual e coletivo (Pontuschka 2005). Importa saber que o termo 'estudo do meio' também é comumente utilizado pelas agências de turismo pedagógico pelo Brasil afora.

O turismo pedagógico é assim chamado, devido a sua característica peculiar de ocorrer no período letivo e não no período de férias como em outros segmentos convencionais. Sendo assim, é definido como "uma modalidade de turismo que serve às

escolas, em suas atividades educativas" (Andriolo e Faustino 1999, 165). Em algumas nações é comum o termo turismo estudantil ser utilizado como sinônimo de turismo pedagógico, outras vezes mais relacionados a viagens estudantis para formaturas e outros tipos de eventos. O Ministério do Turismo (2010) destaca o termo turismo de estudos e de intercâmbios, relacionando ao turismo pedagógico, ao turismo estudantil, bem como ao turismo de intercâmbios, esse último, geralmente em países diferentes, com ênfase nos estudos de língua estrangeira e cursos de formação.

Especificamente sobre o turismo pedagógico, Lima (2014, 209), a partir de uma análise bibliográfica, chegou ao seguinte conceito:

> É uma atividade / prática pedagógica / educativa / educacional que envolve algum tipo de deslocamento (viagem, visita, passeio, excursão), promove interação com o meio, vivências, experiências, conhecimento de espaços novos e promove aprendizagem, na prática, do que foi visto (conteúdos curriculares) teoricamente em sala de aula.

Há que se notar, porém, ressalvas em relação ao profissionalismo e a ética das agências de turismo pedagógico, como já destacava Pontuschka, no início dos anos 2000 (2005, 249):

> Ao lado das empresas organizadoras de excursões culturais ou ecológicas, existem aquelas que realizam também estudos do meio para escolas particulares. Apesar de existirem algumas empresas que se comprometem com trabalho sério embasado em pesquisa de campo e formando professores para exercer a monitoria, não condizem com objetivos educacionais da escola pública. Por outro lado, existem empresas interessadas tão somente nos lucros que esse tipo de trabalho pode oferecer.

Assim, ao eleger como parceira uma agência de turismo pedagógico, faz-se necessário o entendimento e os procedimentos éticos tanto na área do Turismo como também da Educação, que proporcione uma visão interdisciplinar, qualificada e com experiência no segmento, que têm suas características e singularidades próprias, como, por exemplo, a questão da faixa etária.

O turismo pedagógico pode ser exercido por pessoas de qualquer faixa etária; porém, é comumente associado às crianças e aos adolescentes. Corrobora com esse pressuposto entrevistas com três guias de turismo especializados em turismo pedagógico, os quais citaram que a maior demanda em suas respectivas agências são para estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio de escolas particulares[4] .

Para o público infantil, há se ter cuidados redobrados com as questões de segurança física, como salientou Kushano (2013, 140) ao conceituar turismo infantil:

> É o turismo praticado por crianças e planejado para as mesmas; estejam elas em grupos de sua própria idade ou acompanhadas de pais e/ou responsáveis; sendo os acampamentos de férias, os acantonamentos, a hospedagem em hotéis de lazer e resorts, a diversão nos parques temáticos e a prática do turismo pedagógico as principais atividades relacionadas ao mesmo. Nessa forma de turismo há necessidade de maior supervisão de profissionais, como também, adequação de produtos e serviços para atender as crianças com segurança e qualidade, proporcionando a elas percepção de novas paisagens, desenvolvimento pessoal, conforto, diversão e aprendizados culturais (grifos nossos).

Ademais, pode-se acrescentar que o turismo pedagógico proporciona vivências, aprendizagens, estreitamento de laços familiares, autonomia e sentimento de cidadania.

Para que o turismo pedagógico funcione, é preciso evitar o olhar adultocêntrico (Sarmento 2013; Prout 2005), visto que, para os adultos, o turismo pode representar uma fuga da vida cotidiana, porém para as crianças, é uma

---

4 Guias especializados em turismo pedagógico da Agência A, de Curitiba – PR em maio de 2024; da Agência B, de São Paulo - SP, em agosto de 2024; e da Agência C, de Campinas – SP, em agosto de 2024, em entrevistas via telefone ou serviço de comunicação por vídeo.

forma de se conectar e explorar o mundo real (Zhong e Peng 2021). Ademais, os adultos com vagas memórias de infância podem ter dificuldade em compreender como as crianças se sentem em relação ao turismo e as posições dos adultos podem ser contrárias às das crianças (Zhong e Peng 2021). As perspectivas das crianças refletem ainda os seus próprios encontros com o mundo, independentemente das influências dos adultos (Sommer et al. 2010).

Ainda é necessário, em cenário global, considerar as opiniões das crianças sobre o turismo pedagógico/educativo. Valorizar essas perspectivas gerará um sentido mais holístico dos encontros turísticos, integrando os aspectos sensoriais, cognitivos, emocionais e comportamentais das crianças e adolescentes (Zhiyong et al. 2024).

Mais do que uma experiência, podemos falar que o turismo pedagógico tem potencial para contribuir com a vivência turística na infância. Partindo do conceito de vivência (em russo, perejivanie), que o pensador biolorrusso Vigotiski (2010; 2018) e demais pesquisadores do seu grupo criaram, no primeiro quartel do século XX, e, ainda ecoam com grande força na contemporaneidade. Para esse grupo, vivência diz respeito a como cada indivíduo sente, percebe, se relaciona e vivencia uma experiência social e a transforma em própria, singular no seu existir. A vivência constitui-se em processos fronteiriços entre o ser singular e suas experiências coletivas, que ao serem reelaboradas, gestam os processos que interferem no movimento de humanização.

Para exemplificar, em uma turma de alunos do 8º ano do ensino fundamental, em visita a um museu, todos experienciaram o mesmo roteiro pedagógico, os mesmos protocolos e as mesmas narrativas. Porém, como cada um, subjetivamente, percebeu e sentiu a experiência, se transpõe para a vivência daquele dia no museu.

Na realidade das escolas públicas brasileiras é sabido que para os estudantes terem aulas fora da escola, há esforços conjuntos (coordenação pedagógica, professores, setor de serviços, entre outros) para a logística em termos de transporte, alimentação, busca de gratuidade ou descontos nas entradas de determinados atrativos e/ou empreendimentos, além de uma carga extra de esforço de professoras e professores, que muitas vezes planejam e operacionalizam tais aulas, por amor.

Importa saber que não há a obrigatoriedade legal da contratação de uma agência de turismo pedagógico, bem como de um guia de turismo cadastrado no Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR) para as viagens com fins educativos, organizadas por instituições de ensino. Todavia, o conforto, a logística em transportes, alimentação e hospedagem, além da segurança que as agências de turismo pedagógico qualificadas oferecem,

especialmente por terem o acompanhamento durante todo o percurso de um guia de turismo cadastrado, agregam confiabilidade aos envolvidos: escola, professores, estudantes e pais e/ou responsáveis. Nesse sentido, as escolas privadas costumam optar pela contratação de agências especializadas para realizarem suas propostas pedagógicas de aulas passeio e estudos do meio.

Partindo do contexto ora apresentado sobre turismo pedagógico, pensando na importância de se ter políticas públicas para maior acesso ao turismo pedagógico, realizou-se pesquisa documental de três programas e projetos em vigor no Estado do Paraná que direcionam ao tema. Ademais, refletiu-se sobre um Projeto de Lei, em tramitação desde 2023, que propõe o Programa Nacional do Turismo Estudantil.

3. Programas estaduais no Paraná e Projeto de Lei Federal de Turismo Pedagógico/educativo no Brasil: um olhar para a inclusão

As políticas públicas educacionais fazem papel educativo e social, quando buscam a partir de sua essência transformar as escolas, com qualidade, desde a formação inicial e continuada dos professores e das oportunidades iguais para cada aluno, permitindo assim, a transformação da sociedade em todo o Brasil (Soares e Porto 2023).

Por meio das políticas públicas é possível estar em maior consonância aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 2023), sobretudo no que diz respeito ao Objetivo 3: Saúde e bem-estar (assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar, em todas as idades). E, o Objetivo 4: Educação de qualidade (assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos).

Exemplos internacionais apontam nações que têm investido sobremaneira em Educação, contribuindo assim para o desenvolvimento humano, econômico e social de suas populações. Por outro lado, é corriqueiro, em diversos países, a sua própria população mencionar sobre a desvalorização salarial de professores das redes públicas de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais.

Diversos programas e projetos visam contribuir, de alguma forma, com a qualidade na Educação. No Estado do Paraná, selecionou-se três programas: Concurso Agrinho, Ganhando o Mundo e Turismo na Escola, que têm relação com o tema do turismo pedagógico.

Referente ao Programa Agrinho, é considerado o maior programa de responsabilidade social do Sistema da Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP), em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná (SENAR-PR), e o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação e do Esporte, da Agricultura e do Abastecimento, da

Justiça, Família e Trabalho e do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo, bem como com a colaboração das Prefeituras municipais e diversas empresas e instituições públicas e privadas.

O Programa tem mais de 26 anos no Paraná e foi criado com o objetivo de levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural. Possui material didático na área de Português, Matemática, Ciência, Inovação e Ética, entre outros (FAEP 2024).

Uma grande visibilidade do Programa é o Concurso Agrinho. Os vencedores são estudantes e professores selecionados entre os melhores em diversas categorias: Redação, Desenho, Robótica e Programação. Em 2023, foram inscritos mais de 1 milhão de trabalhos, resultando em 1.956 prêmios, tendo participado do concurso um total de 2.831 escolas, 1.953 das quais pertencentes à rede de ensino estadual (FAEP 2024).

Somente na categoria Redação, foram 600 mil redações produzidas por alunos da rede de ensino do estado (Ensino fundamental, 5º ao 9º ano), tendo sido premiados 896 estudantes e professores que, em seus trabalhos, abordaram o tema "Ações que transformam o Mundo".

A cerimônia do Concurso Agrinho 2023 foi realizada no ExpoTrade, em Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Foram entregues prêmios entre celulares smartphones, tablets, chromebooks e projetores multimídia, além de três automóveis para os professores vencedores da categoria Experiência Pedagógica.

Assim, os vencedores de todas as regiões do Paraná tiveram a oportunidade de viajarem, em ônibus fretado desde a sua cidade de origem até a capital do Estado e pernoitar em um hotel, no bairro Centro Cívico, junto com um acompanhante. Além do pernoite, receberam as refeições e o voucher para participar do evento, que, em 2023, mais de 3 mil estudantes estiveram presentes e eram dezenas de caravanas de todo o Estado por lá.

O evento é, sobretudo, um ato político, com as principais autoridades discursando para milhares de estudantes e seus pais e/ou responsáveis, além dos professores. Ao todo foram mais de 10 discursos das autoridades presentes que abriram o evento, com a presença e repercussão midiática. Após os discursos, houve um espetáculo do Grupo Felchak, que mesclava teatro, dança e arte circense, cuja tônica era esperançar a partir da Educação.

As iniciativas de tal evento têm seus aspectos positivos inegáveis, no entanto, caberia uma reflexão: como seria se utilizassem o mesmo orçamento para incluir o maior número possível de estudantes, com incentivo e recursos financeiros para que todos os estudantes de escolas públicas do 6º ano do ensino fundamental, visitassem, por exemplo, hortas orgânicas comunitárias ou até mesmo criassem uma horta em sua escola ou arredores? Além disso, se

houvessem iniciativas para melhorar o capital físico e estrutural das escolas públicas, com laboratórios para as aulas de Ciências, qual seria o impacto real para um expressivo maior número de estudantes? Ademais, e se muitos mais estudantes pudessem ter a oportunidade de assistir a um espetáculo teatral, como o promovido no dia do evento?

Certamente, como pais, é uma satisfação ver seus filhos receberem um prêmio e uma homenagem. Para os estudantes, também, o sentimento de autoestima fica evidenciado. No entanto, ao pensar no âmbito da inclusão, iniciativas como essa, embora tenham seu valor, acabam sendo memoráveis apenas para os alunos selecionados.

O segundo programa a ser elencado é o "Ganhando o Mundo", que se define como um programa de intercâmbio criado pelo Governo do Estado do Paraná e oferecido para estudantes, professores e pedagogos da rede pública estadual de ensino.

O Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo tem como objetivos: aprimorar o repertório cultural e acadêmico, permitir a vivência e experiência na realidade de outros países, desenvolver a autonomia dos estudantes, aperfeiçoar o idioma da língua inglesa, assim como consolidar uma rede de jovens líderes que atuarão nas escolas da rede pública estadual de ensino (Secretaria de Educação do Estado do Paraná 2024). Assim, propicia formação acadêmica em instituições estrangeiras, além de experiências culturais e pedagógicas que possam ser compartilhadas, posteriormente, nos colégios estaduais do Paraná.

Por meio de Edital no ano de 2024, tornou público e estabeleceu os critérios para seleção de estudantes da 1.ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do Paraná e que, no ano de 2023, estavam regularmente matriculados no 9.º ano do Ensino Fundamental da referida rede, para participarem do Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo na modalidade High School, com destino, em 2025, a países de língua inglesa, tais como: Austrália, Canadá, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido

Para concorrer ao Programa Ganhando o Mundo o estudante precisa se destacar tendo as melhores notas no ensino fundamental em escola pública estadual, além de ter participado de programas de monitoria estudantil, ter pontuação alta em atividades de Inglês, entre outros. Ademais, precisa estar cursando o ensino médio em escola estadual.

Os estudantes selecionados permanecem por 6 meses em países de língua inglesa. Se hospedam em casas de família, aprendem o idioma Inglês e voltam com uma bagagem cultural diferenciada, pois para além de turistas, foram intercambistas, no sentido de terem mais tempo para vivenciarem a cultura local. O turista de

intercâmbio[5] é também um turista pedagógico, com mais tempo e mais possibilidade de compreender os gostos, os costumes, a cultura e o cotidiano de um povo.

É valioso ver estudantes de diferentes classes sociais tendo a oportunidade de realizarem, tão jovens (cursando o primeiro ano do Ensino Médio), programas de intercâmbio cultural. Esses retornam de uma grande aula, conhecendo e vivenciando aspectos que muitas vezes passam despercebidos ao olhar efêmero do turista.

Todavia, há que se refletir sobre o caráter meritocrático de tal programa. Se houvesse orçamento igual ou, melhor, se aumentassem a verba da Educação, para equipar as escolas com laboratórios de comunicação e aprendizagem de línguas estrangeiras, com programas de contraturno, provavelmente os resultados seriam sentidos por um número muito maior de estudantes, que teriam a oportunidade de aprender um idioma estrangeiro em ambiente escolar.

O terceiro e último projeto estadual chama-se Turismo na Escola. Em texto publicado em julho de 2024, a Agência Estadual de Notícias do Governo do Estado do Paraná menciona que o Projeto Turismo na Escola prevê que as escolas atuem com os alunos do 4º ano do ensino fundamental, despertando a reflexão sobre a importância da atividade turística e a valorização dos seus produtos turísticos enquanto fonte de emprego e renda.

Por meio do projeto, os professores recebem uma qualificação da Secretaria Estadual de Turismo para saber quais são os atrativos que "podem ser explorados economicamente com o turismo e os benefícios dessas ações". Com isso, os docentes fazem trabalhos com os estudantes para que eles conheçam suas próprias regiões e atrativos turísticos e desenvolvam atividades práticas extracurriculares (Paraná 2024).

O então secretário estadual de Turismo, Márcio Nunes, menciona que a proposta é criar uma consciência turística nas crianças. Para o mesmo, há a necessidade de ampliar o diálogo entre o turismo e a educação, começando pela base, fazendo com que os estudantes conheçam a região turística onde residem, cresçam com essa consciência e sejam disseminadores do conhecimento: "as crianças são os maiores dispersores de conhecimento, e despertando o interesse dos estudantes pelo turismo começamos a trabalhar desde cedo para que cada vez mais o turismo seja o protagonista de geração de emprego e renda do futuro", destaca o referido secretário (Paraná 2024).

Demais autoridades do setor turístico acreditam que o projeto trará excelentes resultados para o turismo a médio e longo prazo, refletindo no amadurecimento

5 Agências de turismo de intercâmbio são comuns no Brasil e no mundo. Na hipermodernidade, o diferencial tem sido quanto a idade. Se até poucas décadas atrás, os programas de intercâmbio eram exclusivos para jovens (a exemplo do Au Pair, que permite candidatas (os) em média até os 27 anos de idade), há um crescente aumento de programas para pessoas 50 + (acima de cinquenta anos).

da região como destino turístico de excelência no bem receber e atender os turistas (Paraná 2024).

Esse programa, assim como vários outros similares em território nacional, pensam as crianças como agentes promotores do turismo. A preocupação maior não é com a vivência cultural das crianças, mas sim, delas entenderem sobre o turismo e a hospitalidade e saberem receber bem o turista, além de futuramente trabalharem com o turismo.

De fato populações locais consideradas hospitaleiras atraem os visitantes e o processo de revisitarem seu município e reputarem positivamente é desejável para a cadeia produtiva do turismo. São fundamentais para o desenvolvimento sustentável do turismo programas e projetos de sensibilização e educação turística junto às comunidades locais. Assim como também são cruciais programas e projetos que eduquem os próprios turistas. Porém, ao envolver crianças, uma visão crítica requer que se reflita sobre o consumo excessivo das paisagens como produtos e sobre o servilismo infantil.

Muito se prioriza os programas e projetos do turismo atrelados à lógica de mercado. Há que se ter uma visão mais pautada não na transformação do território frente ao turismo, mas na transformação das pessoas face ao turismo em um mesmo território (Kushano 2023). Uma iniciativa de fato inclusiva proporia às crianças que tivessem oportunidade de serem turistas em sua região, pelo propósito primeiro de conhecer, vivenciar e ter a experiência de serem visitantes. Muitas crianças residentes convivem com turistas e/ou residentes secundários, mas tiveram poucas ou nenhuma experiência em serem turistas em sua própria região (Kushano 2023).

A título de comparação, a Lei nº 9.990 de 11 de abril de 2023, instituiu o Programa Turismo Pedagógico na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

No Art. 2º O Programa Turismo Pedagógico apresenta os seguintes objetivos:

> I. possibilitar o acesso dos alunos ao acervo cultural, artístico e turístico do Estado do Rio de Janeiro;
> II. propiciar o conhecimento e despertar a valorização e a preservação do patrimônio cultural, artístico e turístico fluminense;
> III. desenvolver conteúdos escolares relacionados à educação patrimonial.

No Art. 3º informa que o Programa Turismo Pedagógico será desenvolvido por meio de visitas dos alunos das escolas integrantes da rede pública estadual a locais de valor cultural, artístico e turístico no Estado do Rio de Janeiro.

Em seu Art. 4º, descreve que as ações do Programa Turismo Pedagógico serão coordenadas pelo órgão estadual responsável pela formulação e execução da

política estadual de educação e inseridas nos projetos político-pedagógicos das escolas. E no Art. 5º que poderão ser firmadas parcerias com instituições públicas e privadas, inclusive para organização e a realização de roteiros de visita.

Por fim, no Art. 6º faculta às unidades da rede estadual de educação do Rio de Janeiro a adesão ao Programa de que trata esta Lei.

A partir dos objetivos do Programa Turismo Pedagógico, pode-se perceber que a essência do mesmo foi articulada, uma vez que menciona desenvolver conteúdos curriculares relacionados à educação patrimonial. Ou seja, não se evidencia, em princípio, que o foco principal seja a sensibilização turística de crianças como embaixadores mirins da hospitalidade no Estado do Rio de Janeiro.

A quarta e última descrição e análise diz respeito ao Projeto de Lei PL 676/2023 cuja emenda: Institui o Programa Nacional de Turismo Educativo – PRONTE, com finalidade de possibilitar visitas monitoradas dos estudantes de escolas públicas ao patrimônio histórico, turístico, paisagístico e ambiental, entre outras providências. Em 14 de setembro de 2024, apresentava a situação: aguardando parecer do (a) relator (a) na Comissão de Finanças e Tributação (CFT). Foi apresentado no dia 27 de fevereiro de 2023, pelo Delegado Fabio Costa do Partido Progressista.

No Artigo 2º apresenta os seguintes objetivos do PRONTE (Brasil 2024):

> I - possibilitar acesso dos alunos ao acervo cultural, artístico e turístico nacional; II - promover a valorização do patrimônio histórico, turístico, paisagístico e ambiental; III - garantir a democratização das informações culturais, artísticas, turísticas e históricas; IV - desenvolver nos alunos uma compreensão integrada do conhecimento cultural, histórico, artístico e ambiental; V - estimular e fortalecer a consciência crítica sobre a problemática ambiental, cultural e social; VI - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do patrimônio histórico, cultural e paisagístico.

O Art. 3º. descreve que o PRONTE consiste na realização de visitas monitoradas dos alunos da rede pública de ensino aos parques, praças, ruas, bairros históricos, monumentos, teatro, biblioteca e universidades.

Em seguida ao Art. 3º, o Parágrafo Único, imputa que: Caberá ao Ministério do Turismo preparar roteiros de visitas, por região, bem como escala de participação das escolas no Projeto, de forma que todas as escolas possam participar do programa.

O Art. 4º descreve que as escolas públicas que aderirem ao PRONTE poderão celebrar Termos de Cooperação junto ao Ministério do Turismo com vistas ao recebimento de apoio financeiro na realização de visitas monitoradas dos alunos da rede pública de ensino aos parques, praças, ruas, bairros históricos, monumentos, teatro, biblioteca e universidades. E os parágrafos se referem aos trâmites legais:

§ 1º As escolas públicas deverão formalizar solicitação de apoio financeiro nos termos especificados pelo Ministério do Turismo. § 2º O montante total passível de repasse a cada escola será determinado por ato do Ministério do Turismo.

Finalmente, no Art. 5º informa que o PRONTE será custeado por recursos oriundos do Fundo Geral de Turismo - FUNGETUR.

O PRONTE foi aprovado pelo Conselho Nacional de Turismo, bem como pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil 2024), restando o cumprimento para emendas, entre outras tramitações.

Para o PRONTE, se sancionado for, funcionar, uma das bases é estreitar o diálogo entre o Ministério da Educação e o Ministério do Turismo, assegurando, assim, o que determina a Lei. Ademais, a qualificação de profissionais para o Turismo Pedagógico, contemplando as especificidades de cada região do Brasil (Brasis) deve ser permanentemente atualizada, para que a dinâmica no planejamento e execução de roteiros pedagógicos estejam coerentes com a realidade local e regional. Além disso, as questões orçamentárias precisarão de fluidez para que os trâmites legais sejam atendidos em tempo hábil para a execução do planejamento pedagógico das propostas a que o PRONTE se propõe.

Por meio dos programas e projetos ora apresentados, evidenciou-se que os aspectos de inclusão social precisam ser alargados. Para se ter justiça espacial, a amorosidade espacial deve caminhar junto. Uma amorosidade renovadora, insubmissa, que rompa com as desterritorialidades das palavras e dos movimentos, que permita a efetiva transformação (Lopes 2021). Transformação essa que alcance o maior número possível de pessoas.

Considerações finais

No primeiro quartel do século 21, o turismo de massa permeia centenas de destinos turísticos. Se lá no passado, no século XIX, Goethe chegou a dizer que o mundo inteiro estava viajando, no modus operandi atual, estima-se que bilhões de pessoas estejam fazendo turismo ao redor do mundo, conforme dados da Organização Mundial do Turismo. Pode-se dizer que, em linhas gerais, vivenciamos a cultura do Turismo, em contraposição ao Turismo como cultura. O que muitos intitulam de life style, ou estilo de vida.

As anotações de viagens, os diários de bordo e os livros com as memórias das viagens dos grand tourists deram lugar aos turistas instagramers, em alusão aos turistas afoitos por registrarem e postarem tudo nas redes sociais, de uma forma o mais condizente com a estética social hipermoderna. A isso, acrescenta-se um dress code elegido para os mais famosos destinos e atrativos turísticos, além de toda uma estrutura no comportamento de viagens. Em princípio, pode-se parecer timers diferentes e até mesmo ambíguos, porém, carregam similitudes, como a motivação pelo status e a necessidade de reconhecimento.

Segmentado, como é a sociedade, o Turismo acolhe turistas com desejos vários. Há os que buscam experiências autênticas, outros diversões em chamados não lugares (lugares pasteurizados, como resorts e parques de diversões, como diria Augé) e tantos outros que encontram, mesmo em viagens a trabalho ou a estudo, tempo para a cultura e o lazer. Desse modo, há um olhar dinâmico para o turismo pedagógico, o turismo estudantil e o turismo de intercâmbio. Esse último, por exemplo, deixou de ser focado em jovens e o mercado vem se expandindo com experiências de intercâmbio para pessoas cinquentenárias.

As políticas públicas para o fomento dessas tipologias de viagens, concretizadas em programas e projetos, como os aqui apresentados, são respiros para a ressurgência, para que haja a possibilidade de viagens para as crianças e adolescentes, de uma forma democratizada, ou não, já que como visto, a meritocracia ainda constitui a premissa. Nesse sentido, há que se ter justiça existencial e amorosidade espacial para que os projetos sejam efetivamente responsivos, no sentido da inclusão social.

O grand tourist da aristocracia parece dar vez ao turista pedagógico atrelado à meritocracia em tais programas. Porém, ainda assim, amplia para as crianças e os adolescentes estudantes de escolas públicas, a oportunidade de sonhar em ser viajante do mundo, posto que viajar continua sendo privilégio das altas classes sociais.

É inegável que programas como o Concurso Agrinho e o Ganhando o Mundo são iniciativas importantes e com potencial para mudar, especialmente o segundo, a vida dos estudantes selecionados. É razoável, portanto, a continuidade dos mesmos, todavia, urge programas e projetos com um olhar inclusivo para iniciativas que abarquem, de fato, uma Educação de qualidade e um turismo pedagógico para todos.

Referências bibliográficas

Andriolo, Arley, Faustino, Evandro. 1999. Educação, turismo e cultura. A experiência de estudantes paulistas em Uruçanga. *Turismo:* desenvolvimento local, editado por Rodrigues, Adyr Balastreri. São Paulo: Editora Hucitec.

Ariès, Phillipe. 1981. *História social da criança e da família.* Tradução: Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Barretto, Margarita. 1998. *Manual de iniciação ao estudo do turismo.*3ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus.

Barros, Flávia Cristina O. Murbach de. e Vieira, Andreia Maria de S. 2019. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no Ensino Superior. *Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 4, n.4, 79-91. https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/122/69

Bonfim, Mailane V. de Souza. 2010. Por uma pedagogia diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. *Revista Turismo Visão e Ação*, v. 12, n. 1, 114 – 129. https://www.redalyc.org/pdf/2610/261056080007.pdf

Brasil. 2023. Projeto de Lei n.º 676-a, de 2023 projeto de lei n.º 676-a, de 2023. Institui o *Programa Nacional de Turismo Educativo – PRONTE.*

Brasil. 2010. Ministério do Turismo. *Turismo de Estudos e Intercâmbio*: orientações básicas. 2.ed. Brasília: Ministério do Turismo.

Dourado, Luiz F.; Oliveira, João F. de. 2009. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*. v. 29, n. 78, 201-215. http://www.cedes.unicamp.br>

Federação da Agricultura do Estado do Paraná. 2024. O Programa Agrinho. https://www.sistemafaep.org.br/agrinho/

Freinet, Celestian. 1973. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, Paulo. 2001. *Política e educação*: ensaios. 5. ed - São Paulo: Editora Cortez.

Geraldi, Wanderley**.** 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Krippendorf, Jost. 2000. *Sociologia do turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens*. São Paulo: Aleph.

Kushano, Elizabete S. 2013. Turismo Infantil: uma proposta conceitual. *Revista Turismo & Sociedade*. Curitiba, v. 6, n. 1, 124-146. https://doi.org/10.5380/tes.v6i1.28094

Kushano, Elizabete S. 2023. *Turismo e Infância*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Lefebvre, Henri. 1984. *La vida cotidiana en el mundo moderno.* Madrid: Alianza Editorial.

Lima, Francielle de. 2014. *Incursões reflexivas sobre o conceito de turismo e a qualificação "pedagógico" no binômio "turismo pedagógico"*. 235 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Turismo). Universidade de Caxias do Sul.

Lopes, Jader Janer M. 2021. *Terreno baldio*: *um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar Geografias.* Por uma teoria sobre a espacialização da vida. São Carlos: Pedro & João Editores.

Lopes, Jader Janer M. 2008. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação,* Editora Unijuí. v. 79, n. 23, 65-82. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82

Nidelcoff, Maria Teresa. 1979. *A escola e a compreensão da realidade*: *ensaio sobre a metodologia das Ciências Sociais.*São Paulo: Editora Brasiliense.

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável Brasil. 2022. *Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Brasília. https://odsbrasil.gov.br.

Paraná. Governo do Estado do Paraná. 2024. *Programa Ganhando o Mundo*. https://www.ganhandoomundo.pr.gov.br/

Paraná. Governo do Estado do Paraná. 2024. Agência Estadual de Notícias. Turismo na Escola será inserido em colégios dos Campos Gerais. https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Projeto-Turismo-na-Escola-sera-inserido-em colegios-dos-Campos-Gerais

Rio de Janeiro. 2023. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Lei nº 9.990, de 11 de abril de 2023. Institui o Programa Turismo Pedagógico na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e dá outras providências.

Pontuschka, Nídia N. 2004. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. Editado por Vesentini, José Willian. *O ensino de geografia no século XXI.* Campinas: Editora Papirus.

Prout, Alan. 2005. *The future of childhood*: towards the interdisciplianry study of children. New York: Routledge Falmer.

Salgueiro, Valéria. 2002. Grand tour: uma contribuição à história do viajar por prazer e por amor à cultura. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.22, n. 44, 289-310. https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000200003

Sarmento, Manuel J. 2013. A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. Editado por Ens, Romilda e Garanhum, Maryene. *Sociologia da Infância e a formação de professores.* Curitiba: Champagnat Editora PUC PR.

Soares, Marijane de O. e Porto, Ana Paula Teixeira. 2023. As políticas públicas educacionais como instrumentos para a qualidade da educação e a construção de uma nova sociedade no Brasil. *Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)*, v. *4, n.1,* 1–17. https://doi.org/10.5902/2675995070970.

Sommer, Dion, Pramling, Ingrid S. e Karsten, Hundeide. 2013. Cuidados e educação na primeira infância: um paradigma de perspectiva infantil. *European Early Childhood Education Research Journal* v.21, n.4, 459 - 475. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436.

Swarbrooke, John. 2000. *Turismo sustentável: setor público e cenários geográficos*. v. 3. Tradução: Esther Eva Horovitz. São Paulo: Aleph.

Vigotski, Lev S. 2010. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Psicologia USP, São Paulo.

Vigtoski, Lev S. 2018. *Sete aulas de Pedologia.* Rio de Janeiro: Epapers.

Vergopolan, Roseli; Ujiie, Nájela T. e Pinheiro, Nilcéia Aparecida M. 2016. A formação inicial no curso de pedagogia, Freinet e o Ensino de ciências: ação interdisciplinar e abordagem investigativa, uma construção salutar. *Trilhas Pedagógicas*, v. 6, n. 6, 244-256. https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume6/15.pdf

Urry, John. 1999. *O olhar do turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: Studio Nobel.

Zhiyong, Li; Macaicuo, Bai; Hang, Deng, You Wu e Rui, Cui. 2024. Exploring children's experiences on school field trips from children's perspectives**.** *Tourism Management Perspectives*. v.51. https://doi.org/10.1016/j.tmp.2024.101220

Zhong, Shien e Peng, Hongsong. 2021. Children's tourist world: Two scenarios. *Tourism Management Perspectives*, v.38. https://doi.org/10.1016/j.tmp.2021.100824

A ENUNCIAÇÃO DO DRAMA NO ENCONTRO COM O OUTRO: PROFESSOR, ESTUDANTE E INSTITUIÇÕES DE ENSINO

The enunciation of drama in the encounter with the other: teacher, student and educational institutions

Luiz Miguel Pereira[1]

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense UFF, pesquisador de pós-doutorado no PPG da Universidade Federal Fluminense UFF ; ORCID: http://lattes.cnpq.br/6320412521059864 ; Lattes: https://orcid.org/0000-0001-6666-1627 ; Email: luizmiguelp@gmail.com

Resumo

Esta escrita foi inspirada a partir das trajetórias tanto de estar estudante quanto de estar professor. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar vivências e reflexões esboçadas nos espaços das instituições escolares, tomando como referências a escola básica e o ensino universitário. Assim, para um melhor desenvolvimento deste estudo, a adoção do método de uma escrita autobiográfica estabeleceu uma relação explícita com o conceito de drama, considerando a perspectiva estética, com ênfase no teatro, como também na unidade vida e drama, que se retroalimentam a partir, sobretudo, da convivência com as diferentes abordagens culturais, políticas, estéticas, entendida, aqui, como outra unidade, ou seja, como vida e arte. Em face disso, podemos ponderar não apenas uma perspectiva crítica, como também o comprometimento com a educação em seus múltiplos espaços, sugerindo o exercício da democracia e do compromisso responsável pelos processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e de extensão. Foi preciso, portanto, assumir a dimensão humanista e reinventar-se a partir dos encontros, entendendo que o drama estará presente, independentemente de qualquer situação, provocando sempre a possibilidade do conflito interno ou externo na relação com o outro.

Palavras-chave: drama; democracia; autobiografia; aula; professor; vivência.

Abstract

This writing was inspired by the trajectories of both being a student and being a teacher. In this sense, the objective of this study is to present the experiences and reflections of the author in the context of school institutions, with primary school and university education serving as reference points. Therefore, in order to facilitate a more comprehensive analysis, the autobiographical writing method was employed to establish an explicit relationship between the concept of drama and the aesthetic perspective, with a particular focus on theatre. Additionally, the concept of the unity of life and drama was considered, emphasising the reciprocal influence between the two. This was explored through an examination of the coexistence of diverse cultural, political and aesthetic approaches, which were conceptualised as another form of unity, namely, the unity of life and art. In light of the aforementioned considerations, it is possible to adopt a critical perspective while simultaneously embracing a commitment to education in its various forms. This entails the exercise of democracy and a responsible engagement with the processes of teaching, learning, research, and extension. It was thus necessary to assume the humanist dimension and reinvent oneself based on the encounters, understanding that drama will be present regardless of any situation, always provoking the possibility of internal or external conflict in the relationship with the other.

Keywords: drama; democracy; autobiography; class; teacher; experience.

Aula
Aula
Aula
Alguma poesia embrionária
Aula
Aula
Aula
Alguma palavra em rima sem lousa
Aula
Aula
Aula
(Patrício 2024, no prelo)

Introdução

"Eita vida besta, meu Deus" (Andrade 2013, 49).

Esse pensamento costuma visitar-nos à medida em que nos deparamos com as circunstâncias em algumas situações de convivência em ambientes escolares. Logo, o objetivo desta escrita parte da premissa de vivências, como aluno e professor, numa perspectiva metodológica autobiográfica. Para isso, assume-se a relação dialógica como um ato político e estético, uma vez que a vivência, cumpre dizer,

> se manifesta na qualidade de principal característica da situação social do desenvolvimento; elas refletem a unidade do "interno" e do "externo" no desenvolvimento. [...] As vivências são a unidade afeto-intelecto [...]. As vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade (Jerebtsov 2014, 16-17).

Sendo assim, a vivência, um dos conceitos centrais da teoria histórico-cultural, presentifica-se neste trabalho.

E, quando nossa atenção se volta para o universo acadêmico, vale pontuar que as disciplinas obrigatórias na faculdade de educação para as diversas licenciaturas, na maioria das vezes ministradas em 60 horas, capacitam o(a) graduando(a) a seguir com a profissão de professor(a), pois os fundamentos básicos e a psicologia da educação, assim como as didáticas nas áreas específicas e os estágios curriculares, promovem a possibilidade de os(as) estudantes manterem contato com a complexidade dos processos de aprendizagem e ensino, tornando-os(as) aptos(as), portanto, para lecionar. Em face disso, elaboro uma pergunta retórica: será que realmente estão aptos(as) ou o encontro com as complexidades dos cotidianos escolares, sobretudo as relações, se relevam difíceis e, na maioria das vezes, ficam sem apoio pedagógico para exercerem

a docência, para além do conhecimento específico das ciências que estão representando?

Tanto o(a) professor(a) universitário quanto o(a) estudante de graduação estão em consonância com a ética, como ato responsável, nos processos relacionais e, especialmente, de humanização dos processos de aprendizagens. O drama, na perspectiva da teoria histórico-cultural, se enuncia nos pormenores dos encontros com as diferenças e principalmente nas conduções das aulas assistidas e ministradas, bem como na relação com as instituições, sejam da escola básica ou da universitária.

1. O professor

> Ao lado do drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno, que transcorre em silêncio (o externo transcorre em palavras) e para o qual o drama externo é uma espécie de moldura. Atrás do diálogo exterior e audível, percebe-se o diálogo interior em silêncio (Vygotsky 1999, 40).

Essa citação refere-se aos estudos de Vigotski[2] sobre a Tragédia de Hamlet. E, aqui, assumo a relação do plano estético com o político. Desse modo, levo em consideração as contradições das relações no plano social, numa perspectiva das diferenças culturais, tão engendradas no cotidiano de cada um(a) de nós, estudantes e professores(as).

Isso porque o paradigma político contemporâneo, embasado no neoliberalismo, argui, entre outros, pressupostos de sucateamentos e desmontes das relações, sobretudo nos salários dos professores(as), como também assume uma ideologia de deterioração da infraestrutura das instituições públicas, promovendo a cultura do empreendedorismo, entre outras questões que influenciam diretamente a vida de todos(as) os(as) brasileiros. Nesse cenário, a atuação de alguns(mas) profissionais da educação assume algumas variáveis qualiquantitativas e, aqui, destaco o(a) professor(a) do ensino básico da escola pública.

"A autobiografia é uma visão singular e na primeira pessoa da cultura e da história como elas estão personificadas no indivíduo concretamente existente na sociedade e no período histórico" (Pinar 2007, 69). Tomo, pois, a minha estreia como professor que ocorreu na escola pública, como professor substituto, começando a lecionar para o Ensino Fundamental II e, posteriormente, para o I. Sentia-me absolutamente despreparado para a relação com os(as) estudantes. Descobri que não bastava ter o conhecimento da área que estava

2 Adotei a grafia do nome de Vigotski, embora existam diferentes grafias nas traduções brasileiras. Prestes (2012) a adota como a melhor transliteração do russo para o português.

lecionando, haja vista estar professor era outra coisa, que não aprendera e ainda, cumpre mencionar, não conseguia entender.

Certo é que a situação em que me encontrava naquele espaço/tempo me bloqueava, de modo que não conseguia manter a atenção das turmas. Estava aprisionado aos aspectos da minha memória de aluno e, acima de tudo, à ideia equivocada de transmissão de conhecimento, à necessidade da percepção do entendimento dos(as) estudantes dos conceitos apresentados. Ledo engano. Sentia-me invisível para o outro e, portanto, desconsiderado. Um pavor tomou conta de mim.

Em uma ocasião, uma situação de desespero. Assumi uma postura estética com ênfase no teatro, vez que não tinha mais nada a perder. Subi na mesa do professor e, naquele momento, continuei a aula. A partir daquela distopia, houve um burburinho: todos(as) me olharam e, diante disso, incentivei-os(as) a subir nas carteiras para ficarmos no mesmo plano social.

Essa atitude durou uns cinco longos minutos. E, quando a situação começou a ficar desconfortável para os(as) estudantes, eles(as) desceram das carteiras, e eu da mesa. Tivemos a oportunidade de, pela primeira vez, conversar sobre as nossas aulas. Naquele momento, ouvi as reivindicações e conduzi-me de forma a manter os combinados naquela turma de 8º ano. E, assim, terminei o semestre 1/2009, indo, no semestre seguinte, ser professor no Fundamental I, com as turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos, bem como no 6º ano do Fundamental II do Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF, em Niterói-RJ.

Foi um período desesperador, levando em conta que era recém-formado em Geografia, com insegurança quanto ao conhecimento. Embora os livros didáticos ajudassem, eu abordava o conteúdo superficialmente. Assim, fui juntando os cacos do meu drama para assumir outra postura tanto diante de mim quanto do outro.

Vale mencionar que trabalho com teatro desde os anos 80 do século passado. Estava acostumado a, depois do encerramento da peça, receber os aplausos. Porém, quando iniciei a minha trajetória docente em 2009, descobri que não recebemos aplausos no final da aula. Aplauso no sentido de retorno. Por conseguinte, o espaço vazio de sinalizações sobre a aula, após o toque do sinal, era assustador, ou seja, a sensação do personagem Hiller, na peça "A mão..."[3], me invadia.

> Hiller - (Pergunta a si próprio) O que estou fazendo aqui? Não deveria estar em outro lugar? Percorrendo os caminhos tão sonhados! Procuro o túnel, a luz, embora esteja distante, mas distante de quê? Não consigo enxergar o túnel, imagine a luz que dizem que existe no final (Pereira 1998, 1, no prelo).

A ausência de sentido me visitava. Por sinal, "o sentido seria, talvez, "neutro", indiferente por completo tanto ao particular como ao geral, ao singular como ao

3 Texto de teatro experimental, escrito em 1998, por Luiz Miguel Pereira, sem data para publicar.

universal, ao pessoal e ao impessoal. Ele seria de urna outra natureza" (Deleuze 2006, 20). A partir dessa percepção, comecei a restabelecer minha saúde mental, iniciando sessões de terapia para recuperar uma outra natureza do sentido.

E, assim, passaram-se dois anos, entre dilemas. Havia, cabe lembrar, alguma alegria e, principalmente, a insistência de me reorganizar na instituição, fazendo parcerias e conduzindo os processos de aprendizados para além do meu drama pessoal.

Nesse processo, não faltaram tentativas de construir sentidos para as minhas práticas pedagógicas. As imagens a seguir, por exemplo, são de uma aula-passeio na região oceânica de Niterói-RJ, com a turma do 4º ano. Visitamos a Laguna de Itaipu e o Museu de Arqueologia. Também fizemos um piquenique na praia, com direito a tomar banho de mar.

4º ANO – PASSEIO NO MUSEU DE ARQUEOLOGIA DE ITAIPU E NA LAGUNA ITAIPU EM 2010. FOTOS: LUIZ MIGUEL.

Em 2018, concluí a pós-graduação e fui trabalhar como professor universitário numa Faetec, em Três Rios-RJ, como substituto no curso de Pedagogia. Anteriormente, havia trabalhado numa escola particular por cinco anos, sendo professor de Geografia e coordenador pedagógico.

O curso de Pedagogia era noturno e para a classe trabalhadora. Na oportunidade, desenvolvi uma relação com o teatro na disciplina "Corpo e Movimento", proposta que foi aceita pelas alunas. Assim, durante o semestre, realizamos vários exercícios cênicos. A turma foi dividida em dois grupos, de modo que realizamos duas leituras dramatizadas das peças "Pluft, o fantasminha" e "O rapto da cebolinha", ambas da dramaturga Maria Clara Machado.

Ressalte-se que a proposta estética foi aceita pelas alunas, uma vez que se entusiasmaram com a possibilidade de vivenciá-la. Muitos ensaios, discussões e, finalmente, a constatação de que a proposta unira a turma. Ali, laços foram constituídos. Desse modo, reelaboramos os conceitos de ensino e de aprendizagem.

PLUFT, O FANTASMINHA

O RAPTO DAS CEBOLINHAS. FOTOS: LUIZ MIGUEL (2019).

Nessa atividade, utilizei o conceito de drama a partir da proposta cênica com viés de autoria criativa. O drama, por sinal,

> uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao individuo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas (Cabral 2006, 11).

Todavia, quando voltamos nossas atenções para nossas práticas na educação, é preciso levar em conta que, para além de aulas e de reuniões pedagógicas, as funções burocráticas da profissão são, no mínimo, desgastantes. Chamadas, lançamento das aulas nos diários, elaboração de atividades e provas, correção,

lançamento de notas, atendimentos aos responsáveis pelos(as) alunos(as), entre tantas outras questões.

Outra função fundamental na vida do(a) professor(a) é o planejamento (anual, bimestral ou diário). É quando se organiza o pensamento dentro da ementa do componente curricular e atribuem-se metodologias avaliativas, sempre que possível, buscando perceber o que foi apreendido pelos(as) estudantes.

Na primeira vivência, a ausência de experiência em sala de aula me fez aprender a partir da necessidade de mudança. Certo é que demorei a perceber. No segundo ano de magistério, por exemplo, as minhas aulas ainda eram precarizadas. No entanto, esforçava-me para outra perspectiva de encontros com o conhecimento, e, para isso, a recorrência a aulas-passeio, aulas no pátio da escola, em conversas em roda. Portanto, o sentido do drama era psicológico.

Ao fazer a relação no contexto das vivências descritas, percebo os respectivos deslocamentos para os encontros éticos, estéticos e políticos para os quais fui/sou movido por meio do ato responsivo que me move no sentido de ressignificação da existência. "As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores". (Jerebtsov 2014, p.17)

Porém, na segunda narrativa, dois pontos merecem nossa atenção. Primeiro, vale pontuar nossa relação e convivência com a estética; depois, houve a apresentação do teatro para alunas que nunca tinha ido a um teatro. Nesse processo, o professor, apesar de exigente nos ensaios, foi acolhedor, compreensivo e companheiro nos dramas pessoais de cada uma das alunas, incentivando, afirmando suas potências. Por fim, conseguimos apresentar para um público convidado as duas leituras dramatizadas, e, dessa vez, ressalte-se, com aplausos.

2. O estudante

> Perdi o primeiro mestre, mas logo depois chegou ao Pilar uma moça da Paraíba, diplomada, e de família de professores na cidade. Sei que fui logo conduzido para a escola de d. Donzinha. A filha mais moça de Avelina me acompanharia como colega (Rego 2012, 114).

Tinha oito anos quando, em 1966, comecei a frequentar a então escola primária, em Gravatá-PE. A professora, Dona Nanau, era de um acolhimento e delicadeza que não tinha como não aprender com suas aulas. A propósito, nenhuma criança a chamava de tia.

Naquela época, um fato me marcou muito. Nos primeiros dias de aula, íamos estreando nossos materiais escolares. Chegara a hora de usar a caixa de lápis de cor. Naquele momento, D. Nanau distribuiu um papel mimeografado, com desenhos de uma flor e de uma casa e pediu que pintássemos.

Ao abrir tal caixa, o aroma tomou conta dos meus sentidos. Fiquei inebriado e excitado com a atividade. Pintei como se estivesse pintando a Mona Lisa. Desde essa vivência que, ao manter contato com lápis de cor, essa memória afetiva de infância invade o meu espírito, de modo que me recordo com gratidão daquele momento sensorial que alegra minha criança, esta que me acompanha até os dias atuais.

Já no então 4º ano primário, nos últimos meses de 1969, tive o meu primeiro esquecimento. Sempre tirava nota máxima em todas as atividades, exceto na última prova de Matemática daquele ano. Fui confiante fazer a prova e, na hora, esqueci-me do que se tratava e não consegui resolver todas as questões. Na verdade, só consegui resolver uma questão, alcançando tão somente 2,5.

Lembro-me que de que D. Nanau corrigia as provas na hora e já entregava o resultado. Quando vi minha nota, tive uma crise de choro. Um choro como jamais tinha tido. Aquilo preocupou D. Nanau, estendendo-se à diretora, que ficava numa área ao lado (espaço sem paredes, uma extensão da sala de aula). Diante do fato, todos(as) os(as) alunos(as) ficaram assustados(as) com aquela crise.

Fui muito acolhido pela professora, falando-me que eu já havia passado de ano, que aquela nota não representava o que eu sabia, que aquelas coisas aconteciam. No fim, pediu para eu ir para casa tranquilo.

Foi um lapso de memória, que gerou um drama tanto em mim quanto na convivência com todos(as) que estavam presentes naquele tempo e espaço. Foi um acontecimento deveras dramático, pois eu não acreditava no que estava acontecendo.

Essa ruptura, creio, carreguei comigo para o 5º ano, no Grupo Escolar Arão Lins de Andrade, em Gravatá-PE, o antigo exame de admissão para o ginásio. Conversava o tempo todo nas aulas, a ponto de me apelidarem de "tagarela" e, como consequência, não fui aprovado.

Com 12 anos, repeti a referida série, mas dessa vez com mais atenção nos estudos e em outra escola. Jamais voltei a ser aquele aluno do primário, tornando-me mediano em toda a minha vivência escolar, e, por dois trizes, não larguei a escola naquele momento. Isso ocorreu mais tarde, quando, concluído o então ginásio, fiquei 12 anos fora da escola, partindo para o mundo do trabalho precarizado em São Paulo, lutando pela sobrevivência. Somente bem mais tarde, fiz o então chamado supletivo do antigo segundo grau, demorando seis anos para concluí-lo. Em seguida, ingressei, com meus 36 anos e por meio de vestibular, no curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense.

O drama vivido, na perspectiva da escola e da vida, a partir do conceito de classe social, reflete um estudante com alguma potência. No entanto, para acender essa vontade de potência e conviver com as tragédias pessoais, existem as frustações oriundas de afetos aprisionantes e daqueles que libertam para a insistência de testemunhar a vida em sua concepção poética.

> Em suma, toda tragédia é inexplicável. Ainda mais a tragédia das tragédias, cujo fundamento é o próprio trágico. Todo germe do trágico elaborado em drama produz uma tragédia particular, na qual o drama pode ser explicado de mil maneiras, resultando daí que todas as explicações que decompõem o drama chegam ao germe indiviso do trágico que converteu o simples drama em tragédia (Vygotsky 1999, 40).

Diante disso, este estudante e professor não larga as salas de aulas por nada. Gosta de se atualizar, de livros, de arte e insiste em encontrar outras possibilidades de aprender e de ensinar como travessia, provocando reflexões para cada um escolher os diálogos a partir de suas vivências.

O drama, na perspectiva filosófica, inspirado em Nietzsche, dialoga nesta escrita com as possíveis transformações a partir das coleções de vivências e de alguma forma, de suas superações.

> E aqui está o berço do drama. Pois ele não começou com alguém que tivesse se disfarçado e quisesse enganar os outros: não, começou antes, quando o homem está fora de si e se crê transformado e encantado. No estado de "estar fora de si", do êxtase, somente um passo é ainda necessário: que nós não voltemos a nós mesmos novamente, mas entremos em um outro ser, de modo que nós nos portemos como encantados. Por isso o profundo espanto diante do espetáculo do drama toca a última profundeza: vacila o solo, a crença na indissolubilidade e na fixidez do indivíduo. E como o exaltado dionisíaco crê em sua transformação, muito ao contrário do Bottom do Sonho de uma noite de verão, assim crê o poeta dramático na realidade de suas figuras. (Nietzsche 2005, 26)

Não me aparto da concepção teatral do drama, em seu sentido geral, "o drama é o pema dramático, o texto, escrito para diferente papeis e de acordo com uma situação conflituosa" (Pavis 2005, 109)

Destarte, este trabalho não tem por objetivo aprofundar o conceito de drama, apenas apresentar possibilidades de enunciações que dialoguem no contexto da narrativa.

3. Instituições de ensino

Para Althusser, a escola é um aparelho ideológico de estado.

> Esta recebe as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais "vulnerável", imprensada entre o aparelho de Estado Família e

> o aparelho de Estado Escola, determinados "savoir-faire" revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento, aí pelos catorzes anos, uma grande quantidade de crianças vai parar "na produção": virão a constituir os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são "laicos" convictos) e também agentes da prática científica (Althusser1999, 168).

Recorro à filosofia crítica, apesar da leitura datada, para reafirmar as orientações contemporâneas do neoliberalismo no que se refere às instituições escolares. Nesse cenário, a direita festiva ou lacradora se apoia na obtenção de notícias ou de falsas notícias para enaltecer a moral e os bons costumes, sem nenhuma preocupação com o entendimento do contexto apresentado. Alguns candidatos à profissão de políticos gravam ou incentivam os(as) estudantes a gravar as aulas para afirmar que existe uma "doutrinação de esquerda", *sic*.

A cena política de centro e de direita contemporânea se apropria do conceito de alienação, em Marx, para exaltá-lo, em sua forma mais próxima do que esse sociólogo propôs, ou seja, manter a reificação do(a) profissional da educação, mantê-lo(a) sob vigilância ideológica, acusando-o(a) daquilo que lhe é próprio, isto é, do seu pensamento crítico. Busca, assim, desprezá-lo(a) de sua crítica social, impossibilitando-o(a) de suas arguições teóricas, de comungar as produções filosófica, sociológica e humanista, herdadas dos autores de diversas épocas da história humana. Aliás,

> o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do "estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo", de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro (Mészáros 2006, 21).

Ou seja, um pouco mais além dessas questões estão aquelas pessoas, gestoras ou não, que se consideram donas das instituições, negando a prática democrática nas organizações públicas. Em seus discursos, promovem uma democracia de participação duvidosa quando se fazem necessários os deferimentos coletivos.

Há casos de diretoras(es) que estão há anos no mesmo cargo, na mesma

escola, com os argumentos mais estapafúrdios possíveis. “Ninguém quer esse cargo”. O exercício da democracia está longe de acontecer em algumas instituições. Por sinal, a participação nas atualizações do Projeto Político Pedagógico não se configura como um acontecimento e, em alguns casos, o debate fica muito a desejar. Por seu turno, a prática cotidiana da escola geralmente não condiz com aquilo que está escrito e, muitas vezes, só sai dos armários e gavetas quando há necessidade de enviar para alguma família ou para fazer a revisão. No entanto, a democracia, cumpre observarmos,

> antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (Freire 1967, 88).

Nesse contexto, é preciso ainda pontuar o abandono da produção intelectual coletiva em prol de, em alguns casos, de sugestões de famílias que, por exemplo, não querem que o(a) filho(a) tenha acesso aos livros que abordem as questões étnico-raciais. Trata-se de uma submissão assustadora nas escolas privadas e, dependendo da situação, em algumas escolas públicas também.

Está passando da hora de as redes de ensino públicas, bem como instituições privadas, se renderem à democracia e assumirem no cotidiano escolar essa prática. Afinal, nada mais dramático do que essa omissão democrática das instituições escolares e a manutenção de uma situação que converge ao autoritarismo disfarçado de participação.

Em outras instituições, sobretudo nas universidades públicas, o(a) professor(a) enfrenta a política de produtividade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o compromisso com os pilares de ensino universitário, pesquisa e extensão, como ainda deve estar disponível para os cargos de gestão da instituição. Diante disso, como não pensar que esse contexto é contaminado pelo drama, pelas contradições e até pela saúde mental dos(as) discentes?

Portanto, aqui pondero a possibilidade que a aula, lugar da relação com os(as) estudantes, um espaço de trocas, aprendizados, seja um lugar de relativo conforto para o(a) professor(a). Isso, apesar da ocorrência da relação virtual da juventude com o conhecimento e alguns com o domínio tecnológico por meio da inteligência artificial para resolverem as questões de avaliações. Isso, porém, é tema para outro artigo.

Conclusão

Para efeito deste trabalho, conclusão é uma palavra sem função, haja vista que as vivências e as reflexões aqui apresentadas representam a unidade entre vida e a arte, ao levarmos em consideração os estudos bakhtinianos. A propósito, devemos considerar que viver, na iminência de assumirmos nossos atos, nossa práxis, com responsabilidade e ser responsável, é assumir uma posição política e ética no mundo.

Esse encontro com alguns recortes autobiográficos aqui narrados revela uma possibilidade de análise de vivências que é carregada de atravessamentos no tempo e em espaços geográficos e, portanto, enuncia uma particularidade que se constituiu no plano social. O espaço das instituições e as relações ali constituídas certamente forjaram minha humanidade e minhas escolhas em caminhar, professorando e assumindo o drama, individual e do(s) outro(s), como uma fonte de pesquisa e, sobretudo, como facilitador do entendimento das diferenças.

Os atravessamentos aqui apresentados, a partir das minhas vivências, não objetivam necessariamente produzir análises conceituais no cotidiano, do campo da educação. Isso porque os recortes aqui produzidos são contextualizados a partir de reflexões vivenciadas que se originaram em práxis como ser humano que, em algum momento, estive aluno, professor e trabalhador em algumas instituições escolares.

Escolhi as palavras de Rilke para representar o ato responsável de estar professor.

Esse escritor austríaco respondeu a um poeta novato que lhe solicitou análise sobre os seus versos e aqui faço a relação com o profissional da educação.

> O senhor está olhando para fora, e é justamente o que menos deveria fazer neste momento. Ninguém o pode aconselhar ou ajudar – ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria se lhe fosse vedado a escrever? Isto, acima de tudo, pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: "Sou mesmo forçado a escrever?". Escave dentro de si uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa por um forte e simples "sou", então construa sua a vida de acordo com essa necessidade. Sua vida, até em sua hora mais indiferente e anódina, deverá tornar-se o sinal e o testemunho de tal pressão (Rilke 2001, 26).

Se, realmente, conforme as referidas palavras, a situação seja insustentável, então chegou a hora de reorganizar a vida em outras perspectivas.

Verdade seja dita, a educação precisa de quem, minimamente, tenha o compromisso ético, estético, político com a dimensão de uma educação humanizada, assim como de quem esteja disposto ao exercício democrático.

Em face de tudo isso, o drama, portanto, atravessa as nossas vidas em diversas circunstâncias. Restam-nos as escolhas, inspirado em Spinoza, se nos aprisionamos aos dilemas do cotidiano ou se caminhamos para a possibilidade da liberdade.

Referências bibliográficas

Andrade, Carlos Drummond de. 2013. *Alguma poesia*.1a ed. São Paulo. Companhia das Letras.

Althusser, Louis. 1999. *Sobre a Reprodução*. Petrópolis. Editora Vozes.

Cabral, Beatriz. *Drama como método de ensino*. 2006. São Paulo. Editora Hucitec. Edições Mandacaru.

Deleuze, Gilles. 2006. *Lógica do Sentido*. São Paulo. Perspectiva.

Freire, Paulo. 1967. *Democracia como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

Jerebtsov, Serguei. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas cientificas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. 2014. *In*: *VERESK* – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Brasília. UniCEUB.

Mészáros, István. 2006. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

Nietzsche, Friedrich. 2005. *A visão dionisíaca de mundo: e outros textos de juventude*. São Paulo. Martins Fontes.

Pavis, Patrice. 2005. *Dicionário de Teatro.* Trad. de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Perspectiva.

Pinar, William. 2007. *O que é a teoria do currículo?* Porto. Porto Editora.

Prestes, Zoia R. 2012. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Campinas. SP. Autores Associados.

Rego, José Lins do. 2012. *Meus verdes anos: memórias*. Rio de Janeiro. José Olympio.

Rilke, Rainer Maria. 2001. *Cartas a um jovem poeta e a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristovão Rilke*. São Paulo. Globo.

Vygotsky, Lev Semenovitch. 1999. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo. Martins Fontes.

O QUE PODE A AULA? EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS COLOMBIANAS EM NARRATIVA

What can a class do? Colombian philosophical experiences in narrative

—

Daniel Gaivota[1]
Cristiane Fátima Silveira[2]
Mayara Ramos da Cunha[3]

—

1 Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor na Università degli Studi di Padova (UniPd) ; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7900-1732 ; Lattes: https://lattes.cnpq.br/2343951752602782

2 Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora das redes municipais de educação de São João del-Rei e Prados/MG ; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6349-2848 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/7713929847475436

3 Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ) ; ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3119-148X ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/5883921771546590

Resumo

O presente artigo busca repensar e questionar acerca do conceito de “aula”, suas (des)potências, seus (des)lugares, suas implicações e formas de existir. O que é uma aula? O que ela pode ser? O que faz com que uma aula seja uma aula? Estes e muitos outros questionamentos são levantados, a partir de reflexões oriundas de uma experiência vivida em uma escola pública localizada na zona rural do pequeno município de Toca (Boyacá, Colômbia). Tal vivência de “aula” deslocou os autores, não só em espaços, mas também em tempos e dimensões. Khrónos e aión estiveram conosco em viagem, pensando experiências temporais múltiplas. Pensar a essência da “escola” e da “aula” junto à etimologia grega das palavras, tendo a primeira a correspondência ao sentido de tempo livre e espaço público, e a segunda a ideia de um espaço ao ar livre, foram algumas das questões pensadas à luz das teorias de autores como Kohan (2003, 2004, 2020), Rancière (2002), Freire (2015) e Barros (2003, 2015), dentre outros. Em uma escrita questionadora, buscamos pensar o conceito de “aula” em uma educação filosófica, na tentativa de encontrar “boniteza” e "quintais", em diferentes modos de fazer escola.

Palavras-chave: aula, experiência, *skholē*, deslocamento, quintal.

Abstract

This article seeks to (re)think and question the concept of “class”, its (dis) powers, its (dis)places, its implications and ways of being. What is a class? What can it be? What makes a class a class? These and many other questions are raised, based on reflections from an experience lived in a public school located in the rural area of the small district of Toca (Boyacá, Colombia). This “class” experience displaced the authors, not only in terms of space, but also in terms of time and dimensions. Khrónos and Aión traveled with us, thinking about multiple temporal experiences. Thinking about the essence of “school” and “class” together with the Greek etymology of the words, with the former corresponding to the meaning of free time and public space, and the latter to the idea of an open-air space, were some of the issues considered in the light of the theories of authors such as Kohan (2003, 2004, 2020), Rancière (2002), Freire (2015) and Barros (2003, 2015), among others. In a questioning writing, we tried to think about the concept of “class” in a philosophical education, in an attempt to find “backyards” in different ways of schooling.

Keywords: class, experience, *skholē*, displacement, backyard.

1. Pode o deslocamento ser aula?

Tunja, Boyacá, Colômbia. Agosto de 2024. Uma viagem em espaço, tempo e dimensão. Duas brasileiras em território colombiano em busca de novas experiências filosóficas com crianças. Viajamos em espaço, pois cerca de 7500 quilômetros separam as nossas moradias de Tunja, capital boyacense. Viajamos em tempos, *Khrónos* e *Aión* (Kohan, 2020). *Khrónos*, o tempo mensurável, dos calendários e relógios, se fez presente em uma viagem que levou cerca de doze horas de deslocamento e doze dias de duração. *Aión*, o tempo imensurável, da intensidade e da entrega, foi vivenciado em toda a sua plenitude. Viajamos em dimensão, pois nos propusemos a habitar um tempo aiônico, em busca das experiências e atravessamentos que delas pudessem surgir, abrindo os nossos sentidos ao sensível e aguçando a nossa inquietação e curiosidade ao novo.

A viagem aqui foi pensada junto à Contage (2022), enquanto

> [...] uma atividade de experimentar o fora, de encontrar o outro, mas enquanto tornando-se estrangeiro, assumir seu lugar como outro do mundo, ou seja, tornar também o mundo estrangeiro outro, diferente. Desterritorializar-se através do mundo estranho, mas ao mesmo tempo reterritorializar-se, como estrangeiro. Viajar é fazer rizoma com o mundo (51).

Estrangeiras, em busca do encontro ao outro, nos desterritorializando mas, ao mesmo tempo, nos reterritorializando, fizemos rizoma (Deleuze 1995) com a Colômbia e algumas de suas cidades. Nosso primeiro "pouso" em viagem foi Tunja, uma cidade localizada na Cordilheira Oriental dos Andes, a cerca de 130 quilômetros de Bogotá, capital da Colômbia. A localidade é conhecida por ser um Distrito Histórico e Cultural da Nação, possuindo edifícios e monumentos da época pré-colombiana e da conquista espanhola, e sediando o Festival Internacional da Cultura. Além disso, a cidade é reconhecida como um centro universitário, por abrigar renomadas instituições acadêmicas, como a Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC).

Mas, para além de todo o encanto e a relevância histórica e científica do lugar, conhecer o seu entorno também era algo que nos instigava o pensamento. E foi na zona rural do pequeno município de Toca que nos encontramos com uma experiência singular, que nos afetou de maneira ímpar. Conforme nos distanciamos do centro urbano e adentramos por montanhas, pastos e muitas paisagens compostas por diferentes tonalidades de verde, já foi possível imaginar que estávamos a caminho de uma escola diferente daquelas que habitualmente frequentamos em nossas rotinas. Mas nada nos preparou para o quão diferente ela realmente seria. Tendo como equipe um único professor e uma cozinheira, a Instituição Educativa Técnica Rafael Uribe (Sede Leonera)

atende quinze alunos: a mais nova com quatro anos de idade e o mais velho com quatorze. Todos em período matutino, em uma mesma sala de aula, com as mesmas temáticas sendo desenvolvidas, porém, com nível de aprofundamento variado, de acordo com o ano escolar, conforme relatado pelo professor Alírio Buitrago. Essa maneira desconhecida por nós de compor uma aula, nos fez (re)pensar acerca das perguntas: *o que é uma aula? O que faz com que uma experiência educativa seja uma aula? Quando uma aula acontece?*

Desde já, gostaríamos de destacar que o nosso anseio não será responder a essas perguntas, mas sim alimentá-las com outras (inumeráveis) (novas) perguntas. Uma "aula" pode carregar em si tanta imensidão, pode conter um mundo! Sendo assim, parece-nos um bom caminho começar refletindo acerca do conceito de "aula", não em busca de um significado, mas atentas aos sentidos que a palavra possui.

Esta reflexão parte do princípio de que, como afirma López (2008), o significado e o sentido são coisas distintas. O significado é fixo, estático, rígido, definido, estabelecido em manuais e dicionários. Já o sentido é dinâmico, interativo, vivo, uma vez que depende de considerarmos todas as forças pelas quais a palavra é colocada em "jogo". Dessa forma, refletir acerca da palavra "aula" requer pensar, também, em todo o contexto ao qual ela está inserida nesta reflexão.

Pensando inicialmente sua etimologia, a palavra "aula" tem origem no grego *aulé* (Aula 2025), usado para se referir a um espaço ao ar livre, um pátio. Mas quantas vezes você, que nos lê, viu e/ou participou de aulas em "espaços ao ar livre"? Ou melhor dizendo, quantas vezes a escola que você frequentou quando criança e/ou adolescente privilegiou as aulas ao ar livre em detrimento das desenvolvidas nas chamadas "salas de aula"? Por que o comum, quando pensamos na escola, é perceber que o raro deveria ser rotineiro? E mais, se as aulas ao ar livre são sempre carregadas de elogios voltados a diferentes aspectos - tais como ludicidade, interação, autonomia, dentre outros -, porque ainda acontecem tão raramente?

Em Toca, o primeiro elemento que nos chamou a atenção foi exatamente o espaço pensado para as aulas: em alguns momentos, as crianças de diferentes idades desenvolvem atividades em uma mesma sala, mas, em grande parte da carga horária escolar, as aulas acontecem ao ar livre, em pátios, campos, em contato com a natureza.

Lembramo-nos de Manoel de Barros (2015) e Paulo Freire (2015), pois estes se encontram no encanto que possuem por seus quintais; por espaços ao ar livre onde se conectam à natureza e a si mesmos. Neles, (re)descobriram o mundo e (re)encontraram suas crianças, por diversas vezes. Ambos são autores brasileiros que trazem em suas obras um olhar sensível e atencioso às crianças que vivem em nós por toda a vida e um modo amoroso de (re)memorar os lugares onde viveram quando crianças, os seus quintais.

2. O quintal: educa? filosofa? é infância?

Manoel de Barros foi um poeta brasileiro do século XX, conhecido, dentre outras características, por dois traços marcantes em seus escritos: o fato de trazer em si uma grande ludicidade ao (re)lembrar encantamentos e descobertas vivenciadas quando criança, no Pantanal Mato-Grossense, e o seu olhar para o entorno de sua moradia nesta época, o seu quintal.

Sobre o primeiro traço, Leal (2004) nos indica que talvez o poeta "nos alertasse [...] para aproximarmo-nos daquilo que em nós são vestígios de criança, resíduos insistentes e, por vezes, impertinentes sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser" (23). Não conseguimos deixar de ser crianças, e talvez seja esse o motivo de estarmos sempre em busca de experiências educativas que mantenham acesas em nós a chama infantil de viver, ser e existir.

Barros escreveu diferentes materiais fazendo alusão ao seu quintal, tais como o livro "Meu quintal é maior que o mundo" (Barros 2015) e o trecho abaixo, do poema Achadouros, presente no livro "Memórias inventadas: a infância" (Barros 2003):

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Nesta mesma direção, Paulo Freire - educador pernambucano, Patrono da Educação Brasileira e considerado um dos estudiosos mais admiráveis na história da Pedagogia mundial -, tem em seus escritos elementos que nos chamam a atenção: um cuidado com a criança que permanecerá sempre viva em nosso interior e o apego ao espaço que ocupa a nossa volta, que nos abraça quando crianças: o nosso quintal.

Sobre sua meninice, Freire se mantém, por toda a vida, inquieto, disposto a (re)descobrir, (re)inventar, (re)começar. Como nos afirma Kohan,

> Paulo Freire nasce e cresce mantendo-se menino, vivo, curioso, atento, engajado sempre na construção de uma pedagogia menina, infantil, uma pedagogia menina da pergunta. A infância não é, para o educador de

> Pernambuco, questão de idade, de ter poucos anos, de quantificação do tempo. [...] o que determina o critério de velhice ou juventude é a maneira como pensamos o mundo; se, como velhos, nos acomodamos e deixamos de nos questionar a respeito dele ou se continuamos, insatisfeitos e mobilizados, lutando para que o mundo se aproxime de nossos sonhos (Kohan 2020).

E foi justamente por esse olhar, por viver como uma criança que jamais se perde, que se mantém viva junto à curiosidade e alegria de uma vida infantil, que Freire recebeu no dia 31 de março de 1990, aos 68 anos, o título de "Bambino permanente" (Menino permanente), outorgado pela Biblioteca Comunale de Ponsacco (Biblioteca Municipal de Ponsacco), da província de Pisa, Itália. Em seu discurso, Freire afirma que "Eu acho que uma das coisas melhores que eu fiz na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer em mim o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui", demonstrando toda a boniteza de seu modo de ser e existir no mundo, o que o levou a ser aclamado por todos aqueles que se preocupam com a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças.

Já a sua forte relação com os quintais - espaços ao ar livre, infantis, de brincadeiras e alegrias - é demonstrada por Freire em diferentes escritos, em especial em seu livro À sombra desta mangueira. Neste, o autor traz relatos como os transcritos abaixo:

> [...] enquanto aumenta o volume de brinquedos tecnológicos nas lojas, escasseiam o rio limpo para nadar ou pescar, o quintal com as suas árvores, o ar limpo, a água limpa, a rua para brincar ou passear, a fruta comida sem medo de química, o tempo disponível, os espaços de socialização informal. O capitalismo tem necessidade de substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas (Freire 2015, p. 17).
>
> Não é por acaso que o título deste livro seja o que é aparentemente desligado do livro mesmo. Na verdade, ele me devolve a meu quintal cuja importância na minha vida sublinho (Freire 2015, p. 32).
>
> O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, com suas jaqueiras, com suas barrigudeiras (Freire 2015, p. 32).
>
> A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal (Freire 2015, 33).

Para as crianças da Instituição Leonera, a pequena escola que visitamos em Toca, o quintal é a própria natureza que, em si mesma, faz escola. O quintal de uma escola com vistas para a montanha, vegetação viva, com grandes

árvores. A sala de aula já não cabe mais em um espaço de concreto e tijolos. A "sala" de aula é composta por lagos, poços e bosques, e as crianças aprendem sobre ecologia, sobre o cuidado de si - onde se pode pisar; quais plantas são venenosas; em quais animais se pode tocar - e do outro - como acolher o colega que chora; como cuidar para que os menores não fiquem sozinhos; o que oferecer ao amigo que pode não ter algum material ou até mesmo uma garrafa com água -, contam histórias e inventam as suas próprias. Neste quintal, a escola acontece em toda a sua boniteza, em uma formação viva, criativa, inventiva e participativa.

Mas por que dizemos que neste lugar a escola acontece em seu sentido mais "bonito"? O que queremos dizer quando usamos o adjetivo "bonito" para pensar a escola? Qual seria o sentido da escola, para além do significado desta palavra? O que traz a "boniteza", como nos disse Paulo Freire, para a escola?

3. A "boniteza" em *skholé*: o que pode esses conceitos em práticas educativas filosóficas?

Para melhor elucidar o sentido da palavra "boniteza" tal como Paulo Freire pensava, podemos recorrer aos escritos de Ana Maria Araújo Freire (conhecida por Nita Freire) e Moacir Gadotti, ambos inspirados nas palavras do educador pernambucano. Nita Freire publicou em 2021 o livro *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*, em meio a um momento de extremas dificuldades sendo enfrentadas em todo o Brasil: uma pandemia, um governo neofascista e neoliberal e o negacionismo de um contexto pandêmico por tal governo. Falar sobre a "boniteza" em Freire naquele momento foi um respiro, um cais de esperança, uma vez que a boniteza, para o educador, vem acompanhada de amor, ética, solidariedade, empatia, coerência e respeito pelo outro, sentidos de uma vida educadora não-possível para quem comandava o governo à época. Para além disso, vale ressaltar que neste mesmo governo, Paulo Freire sofreu ataques e o seu legado chegou a ser questionado por uma parte da população que servia como "massa de manobra" para implantação de discursos de ódio, intolerância e violência.

Mas foi em luta pela grandiosidade do trabalho de Paulo que Nita Freire organizou o livro, com textos de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, como meio de mostrar que a boniteza para ele não tem relação direta e exclusiva com a aparência, mas com um posicionamento político. A boniteza está na luta por um mundo mais justo, na garantia dos direitos civis e humanos, na democracia, na educação libertadora. Paulo Freire utiliza a palavra "boniteza" enquanto um posicionamento político, para defender os seus ideais sobre aquilo que é direito de todos e todas: comida na mesa, escola pública gratuita e de qualidade e trabalho remunerado justamente.

Segundo Nita Freire,

> [...] *boniteza* é algo mais do que uma palavra ou categoria epistemo-antropológica sob o ponto de vista linguístico, pedagógico, político, artístico, filosófico ou científico. Entendo *boniteza* como uma categoria, um conceito freireano de profunda beleza [...]. Assim, a palavra *boniteza* reúne nela mesma compreensões além do bonito, da beleza e da ética, carrega signos, significados, significações, contemplação, compaixão, desopressão, interesses legítimos, precisão (no sentido de carência), para plenificar-se no templo da grandeza humana, do sublime, do nirvana, do ato de qualificar o que, temporariamente, a história e a ciência permitiram criar (Freire 2021, 18).

E inspirado pelos mesmos ideais, Gadotti havia lançado em 2011 o livro *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*, onde afirma que:

> Inspirei-me no educador Paulo Freire (1921-1997) para escrever este livro. Paulo Freire nos fala, em Pedagogia da autonomia, seu último livro, da "boniteza de ser gente" (1997, 67), da boniteza de ser professor: "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". (Idem, p. 160).

Gadotti (re)lembra que Freire falava também sobre a boniteza do sonho de ser professor, apontando a infelicidade de ver a desvalorização deste profissional no Brasil, mas destacando a boniteza da escolha por ela, da opção política e social em contribuir com a transformação. No prefácio do livro, Ântunes diz:

> A boniteza de ser professor é que, dependendo da educação que realizamos, podemos contribuir para transformar o mundo "malvado" e "feio" num mundo mais justo, solidário e sustentável, em que, por exemplo, borboletas azuis deixem de ser raras porque homens e mulheres, quando crianças, como Henrique, Carlos e Fábio, tendo seus direitos garantidos, puderam frequentar as salas de aula, onde aprenderam a contemplar a paisagem da sua cidade coberta de pedacinhos cintilantes se movendo de um lado para o outro e, junto com a professora, entenderam que eles, tanto quanto as belas borboletas azuis, compartilham a mesma morada e, nela, possuem o inalienável direito do bem-viver.

Todas as experiências vivenciadas em Leonera nos permitiram perceber aquele espaço enquanto um ambiente de transformação do mundo. As crianças que ali estão vivenciam a *boniteza* de uma escola que se constrói junto à uma postura assumida pelo professor, movida por compaixão, amorosidade e interesses legítimos para que aquela escola seja o melhor lugar possível

para aquelas crianças. O conceito de *boniteza* aqui ganha elucidação, com um exemplo vivo de um espaço que, para além do pedagógico e da ética profissional, se constitui de ideais, significados e significações presentes em cada ação e prática do cotidiano escolar vivenciado.

E foi exatamente a partir disso, da boniteza do ser professor, da (re)invenção do mundo, que nos colocamos a pensar: qual a boniteza da escola? Qual o sentido de (se) fazer escola? O que traz a boniteza é o sentido? Se sim, qual o verdadeiro sentido da escola? O que pode trazer a ela a boniteza?

A palavra "escola" tem origem no grego *skholé* (Rechia 2017), que pode ser traduzido por "tempo livre", e no termo latino *schola*, que se refere ao "lugar ou estabelecimento público" destinado ao ensino, conforme afirmado por Rechia *et al.* (2017, 10). Desta maneira, a escola se estrutura em dois princípios muito relevantes: "tempo livre e espaço público".

A etimologia da palavra escola diz muito sobre aquilo que devemos (re)inventar e (re)existir para que não se perca em uma escola: a sua essência enquanto espaço público para tempo livre. Em fala[4] aos meios digitais de comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no ano de 2020, Kohan afirma que

> As escolas não surgiram com o intuito de aprendizagem. É um espaço para ter uma experiência do tempo que não teríamos tempo para dispor. É um espaço protegido, privilegiado, para perder tempo, ler, fazer outras coisas, suspender o mundo fora da escola para viver o seu tempo.

Mas se retornarmos à reflexão proposta por López (2008) e pensarmos sobre o sentido de *skholé*, enquanto algo que vai além de significado da palavra ou da etimologia, refletindo acerca do que há de dinâmico, interativo e vivo neste conceito e considerando todas as forças pelas quais a palavra é colocada em "jogo", podemos dizer que a Instituição Leonera desenvolve, na prática, *skholé*? Indo além, aquele espaço (re)inventa "aula", no sentido vivo da palavra, em *skholé*?

O nosso intuito não é dar respostas ou concluir algo nesta escrita, afinal, como nos diz Kohan, em falas durante suas disciplinas e encontros de seu grupo de estudos, "as respostas fecham, enquanto as perguntas abrem", e ansiamos por (novos) caminhos, perguntas, pensamentos e reflexões. Mas se pensamos toda a força das práticas desenvolvidas em Leonera, a aula, enquanto espaço ao ar livre, se faz. Aliás, em uma paisagem deslumbrante, a natureza impera e (se) faz parte da aula. Ela educa, ensina, em *skholé*. Nós,

---

4 Transcrição de fala de Kohan em sua participação na live "Tempo para pensar: a educação entre a vida e a morte", transmitida no dia 13/05/20, às 16 horas. Tal vídeo pode ser acessado no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/live/JfTxJnPw3Kk?si=9PsDPtCuzPgSeHoo

enquanto educadoras, sabemos que os contextos e realidades de cada escola são singulares, mas, em nossa estrangeiridade, desconhecemos experiência similar à daquela Instituição. Parece que o mundo realmente é suspenso dentro dela. Ali se constitui um espaço privilegiado para "perder tempo", dentre tantas coisas. Isto porque o que entendemos por "aula", anteriormente à experiência colombiana, foi potencializado ao chegarmos em Leonera e vermos que a sala de aula naquele dia seria apenas um espaço para guardar as mochilas. A verdadeira sala de aula seria a natureza. E para além do professor e nós, naquele dia um grupo de biólogos chegou e, após instruir sobre a atividade do dia, que seria uma observação dos pássaros nativos da região, seguimos para fora do espaço físico da escola, com binóculos e disposição para uma caminhada de cerca de quarenta minutos.

Caminhamos rumo ao lago que fica nas proximidades da escola, em uma paisagem que parecia ter saído de contos e narrativas encantadas. A proposta era que cada criança observasse os pássaros que sobrevoavam a região ao longo da nossa caminhada e registrassem essas observações em um formulário disponibilizado pelos biólogos. Durante a caminhada, as crianças conversavam conosco, narravam um pouco de suas histórias, perguntavam-nos sobre as nossas e inventávamos (novas) histórias em comum, a partir do nosso encontro.

Durante toda a atividade, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que as crianças, mesmo as menores, entre quatro e cinco anos de idade, se organizavam com autonomia no amplo espaço fora da escola, em que estariam fazendo "aula". Era nítido que apesar de, naquele dia, a escola estar recebendo especialistas que propuseram uma atividade diferenciada, para elas era algo habitual e rotineiro ocupar aquele espaço a céu aberto, estar em contato com a natureza, caminhar, observar e ouvir os sons daquele lugar.

Sentimos ali a busca do professor por uma nova educação, tendo em vista o que afirma Kohan:

> O novo, no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas –, é questão de experiência. De atenção. De inícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da filosofia. Da infância. Da composição entre filosofia e infância (Kohan 2009, 61).

Mas qual seria a experiência que provocou essa busca? Quais seriam os imprevistos, criadores? Quais seriam os inícios do pensar? Onde habitaria a intensidade da Filosofia e da infância nessa busca por uma (nova) educação em Leonera?

4. O que pode uma criança em Filosofia? Como essa proposta afeta as vivências das crianças em Leonera?

Na biblioteca de Leonera, o professor nos conta uma história por meio de fotografias: a participação da escola em todos os acampamentos filosóficos, desde o primeiro. O acampamento filosófico tem a participação de diversas instituições da Educação Básica (públicas e privadas) e é um evento organizado pela Rede Filosofia e Infância de Boyac" e pelos grupos de pesquisa AIÓN: Tempo da Infância e GIFSE: Filosofia, Sociedade, Educação, da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC), tendo como diretores dos grupos os professores Oscar Pulido Cortés e María Teresa Suárez, ambos professores da UPTC.

Alírio, o professor, parece se propor a pensar e desenvolver uma (nova) educação em Leonera, junto à Filosofia. A importância que é dada por ele à participação de seus educandos e suas educandas neste evento, em especial, parece dizer muito do compromisso que possui com a Filosofia. Mas de que Filosofia estamos falando? Como a Infância e a Filosofia se encontram nestes acampamentos? O que faz de um acampamento "filosófico"? Como a Filosofia permeia o acampamento? Em que consiste a Filosofia neste espaço-tempo? Se pensa o tempo nesse evento junto às crianças?

Os acampamentos buscam proporcionar uma vivência filosófica, um tempo para pensar e exercitar temas acerca da vida em comunidade, do saber e do próprio pensar. Os grupos organizadores e os professores e as professoras que dele participam pensam a partir dos conceitos que aproximam a Filosofia das crianças. Mas quando pensamos em crianças em Filosofia, Filosofia e crianças, Filosofia e escola, dois termos muito presentes são Filosofia para Crianças (FpC) e Filosofia com Crianças (FcC), e julgamos ser essencial tratar um pouco sobre eles aqui, dado que o professor Alírio relatou conhecimento sobre e afirmou que a FcC faz parte de suas aulas. Embora alguns discursos afirmem ser apenas uma mudança lexical, entre as preposições "para" e "com", é notável a diferença na forma em que as duas perspectivas consideram o processo filosófico e os envolvidos neles (educadores, crianças, escola e demais sujeitos do cotidiano escolar).

"FpC" é o nome de um programa de ensino organizado pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, em sua busca por relacionar práticas educacionais com a Filosofia e a infância. Dentro do programa, dois materiais foram desenvolvidos: os manuais (para uso dos professores e das professoras) e as novelas (a serem lidas com as crianças). Lipman (1998) afirma que seus questionamentos iniciais se voltavam à inquietação com a possibilidade de proporcionar às crianças o desenvolvimento de um pensamento com mais habilidade, afinal, "não tinha dúvidas de que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e

respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?" (Lipman 1998, 22).

Ao propor um programa que possui como princípio o desenvolvimento de um "paradigma de ensino para o pensar que sirva a todas as disciplinas, quer ocasional ou regularmente" (Lipman 1990, 175), Lipman promove a aproximação dos educadores, sejam eles filósofos de formação ou não, com a Filosofia, tornando possível, por conseguinte, esta aproximação entre a Filosofia e as crianças.

A partir de tais premissas, Walter Kohan e outros pesquisadores e pesquisadoras da relação entre Filosofia e infâncias como Garreth Matthews (1992) Karin Murris (2000) e Joanna Haynes (2011) propõem uma releitura da proposta de Lipman, não com a estruturação de um programa, mas com apontamentos e sugestões presentes em seus próprios textos, a qual foi denominada, no campo, de "FcC". Kohan reconhece a importância de Lipman para o desenvolvimento de um olhar acerca do potencial filosófico dos e das estudantes desde as etapas escolares mais primárias. No entanto, o caráter programático do programa levantou críticas e dúvidas quanto à estruturação e limitação dos exercícios filosóficos propostos por Lipman. Assim, Kohan propõe questionamentos direcionados a diferentes aspectos do Programa que, segundo ele, precisavam ser repensados para que a proposta se ampliasse e se concretizasse em espaços onde experienciar o pensamento fosse possível de forma potente.

Em razão disso, a "FcC" busca romper com a ideia de algo desenvolvido de cima para baixo, do professor para as crianças, com início, meio e fim. Tal proposta parece habitar uma lógica baseada em uma concepção temporal que foge à ideia de um tempo *khrónos*, que existe na linha "começo, meio, fim". A "FcC" parece estar temporalmente na ideia de um "começo, meio, começo", como nos sugere Nego Bispo (2023), sempre se reinventando, repensando e recomeçando.

Ao romper com a ideia de uma Filosofia *para*, que de certa forma também costuma se restringir a uma Filosofia *na* (escola), surgem novas possibilidades de habitar a educação e a própria Filosofia. Em Leonera, é claro o atravessamento das práticas educativas pelas ideias da "FcC". Desde o rompimento com a lógica tradicional de um lugar de aula, passando pelo privilegiamento da reflexão, da horizontalidade e da fala, até a importância dada ao acampamento como experiência, como um espaço-tempo de transformação e atravessamentos na vida de quem participa.

Todas as pessoas envolvidas no acampamento - escolas, professores, famílias, alunos, monitores - parecem compreendê-lo como parte de um processo educativo. É possível observar esse fator pela frequência dos participantes que, muitas vezes, se organizam para participar anualmente da experiência. Há também definição conjunta de regras e combinados para a vivência coletiva,

a conscientização sobre o respeito ao horário das atividades, a organização e a disciplina durante as refeições, dentre outros aspectos que observamos serem tratados com muito zelo na escolarização colombiana.

Surge-nos aqui e ainda surgirão em outros momentos novas questões: A skholé habita o acampamento? O acampamento se constitui como aula? O que ensina um acampamento? Acampar é aula? O que define, novamente, uma aula? Qual o lugar da aula? E qual o seu não lugar?

O acampamento é uma das experiências filosóficas vivenciadas pelas crianças de Leonera. As crianças relatam ser algo muito marcante, inesquecível. Mas, ao longo de todo o ano letivo, o professor desenvolve experiências filosóficas na escola e o respeito às crianças e seus pensamentos, o fato de encorajá-los sobre a força de seus pensamentos, a escuta atenta e sensível, tudo isto também é parte de um processo que se dispõe a relacionar a Filosofia às crianças. O que pode um educador que aposta nesta relação? O que podem as crianças que vivenciam essas práticas? O que pode um educador que se dispõe a aprender a pensar com as crianças? O que podem as crianças que ensinam ao educador e se sentem valorizadas por terem a consciência de que também oferecem muito no processo educativo? Onde nasce uma (nova) educação? Onde habita? *Aulé* e *skholé* são suas moradas?

5. Pensando uma (nova) educação: qual o (não) lugar da aula?

Enquanto educadoras que desenvolvem experiências filosóficas com crianças, questionamo-nos na viagem à Colômbia: Quais as contribuições de uma prática de professores junto ao conhecimento sobre as experiências filosóficas com crianças?, Quais as contribuições dessa formação para que tenhamos em nós um verdadeiro anseio por modificar a educação, por promover uma (nova) educação para o pensar, para a criticidade e criatividade de nossos educandos e nossas educandas? Como criar/desenvolver/transformar uma (nova) educação? Como proporcionar aos educandos e educandas uma formação para o desenvolvimento do pensar? Como construir uma educação filosófica?

Seguindo os apontamentos presentes nos escritos de Kohan (2003), também utilizado como referência pelo professor de Leonera, somos a todo momento, em nossas escolas, convidados e convidadas a pensar uma nova educação, novos pensamentos, novas relações entre a Filosofia e a Infância.

Pensar o (não) lugar da aula parece-nos um bom começo para refletirmos acerca de uma (nova) educação. Pode parecer contraditório, já nesse ponto do texto, falarmos em um “bom começo”... mas que tal nos vermos sempre começando - como nos propõe Kohan - e olhando infantilmente as coisas com olhares infantis, curiosos, perguntadeiros, *primeiriços*?

Comumente nos pegamos pensando no lugar, no espaço de uma aula. Será preciso uma sala de aula para que uma aula aconteça? Em quais espaços se constitui uma aula? Espaços físicos, imaginários, inventivos? Lugares marcados pela localização geográfica ou pela intensidade do pensamento?

Se recorrermos à etimologia da palavra "lugar", encontraremos o latim *localis* (Lugar 2025), formado pela junção de *locus+lis*. Num primeiro momento, esta tradução faz referência a um espaço, parte delimitada de uma região ou área, certo? Mas propomos pensar com maior profundidade esse conceito, para a partir dele pensarmos a aula e suas potencialidades.

Certeau (1998) defende a ideia de que "Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (p. 201) ". Mas poderia a aula ser um espaço/tempo marcado por uma única posição ou por estabilidade? A aula, sendo uma vivência com múltiplos atravessamentos, afecções, singularidades e particularidades de cada educando e educanda, caberia em um lugar? Seria possível afirmar a existência de um lugar para a aula?

Apesar de não almejar respostas, gostaríamos de afirmar o nosso lugar enquanto educadoras que acreditam que uma (nova) educação caminha por um (não) lugar da aula, onde práticas reflexivas, inventivas, questionadoras, curiosas e criativas tenham espaço. Não seria a aula então habitada por um (não) lugar, pela negação de uma posição ou estabilidade?

A sala de aula, espaço físico, *lócus* normalmente referenciado aos processos de aprendizagem em uma escola, parece em Leonera um lugar de passagem. "Até acontecem algumas atividades aqui", diz o professor, como quem diz "sim, esse é um dos lugares onde estudamos, mas não o principal, nem o único". No pátio da escola, uma oca - kiosko, como eles chamam - é o lugar escolhido para as atividades do dia. A disposição dos corpos, o ambiente, a postura do professor, as ações das crianças, a maraca[5] que indica quem tem a fala… tudo aponta para a horizontalidade claramente presente na escola.

Horizontalidade essa que, para nós, é um elemento essencial na invenção de uma aula. Haveria possibilidade de existência de uma verdadeira aula se dissociada da horizontalidade nas relações? O que faz de uma aula horizontal? Rancière pode nos auxiliar nesta reflexão, em sua afirmação de que todos são capazes de construir seus conhecimentos, o que é apresentado no que o autor define por "igualdade das inteligências" (Rancière 2002). Para o autor, "o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência" (ibidem, p. 50).

---

5 A maraca (no Brasil conhecida por maracá) é um instrumento musical indígena, geralmente composto por uma cabaça oca e seca com pedras, sementes ou caroços em seu interior, fixada em um bastão, na maioria das vezes, de madeira.

O professor da instituição Leonera desenvolve com as crianças de sua escola experiências filosóficas com crianças, construindo uma atmosfera filosófica baseada nesta concepção de horizontalidade. A Filosofia se mostra, assim, potencializadora do pensamento e instigadora da compreensão de que todos e todas podem e devem refletir, inventar, pensar, questionar, construir significado e sentido para sua própria educação, o meio ao qual está inserido, seus desejos e anseios, sua vida: a começar pela infância.

Para Kohan,

> [...] podemos também perguntar a respeito da infância e sua educação: 'o que pode uma criança?' Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que se interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre – e que nenhuma resposta consegue fechar – talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação (Kohan 2004).

"O que pode uma criança?" Essa pergunta carrega tantas camadas que jamais seria possível respondê-la com algo imediato, pronto, fechado. Mas que tal pensarmos potências de infância junto às práticas que a relacionam à Filosofia, presentes nas vivências da Instituição Leonera?

6. E quando a escola se faz *skholé*, como (não) atender a uma demanda externa que foge a esse princípio?

O que pode uma escolarização que se constitui na amorosidade e na boniteza? O que pode uma escolarização que se constitui com as crianças e não para elas? É possível fazer *skholé* em meio a tantas demandas externas sofridas pela escola atualmente? Como (não) atender a essas demandas? O que foge ao princípio de uma escola que vivencia na prática *skholé*? O que não cabe? O que é essencial para que haja s*kholé*? Quando a escola se faz *skholé*?

Paulo Freire nos dizia: "Trabalhei com os estudantes, não para eles e muito menos sobre eles " (Freire 1985, 23). Quando lemos essa frase pensamos nos múltiplos sentidos que ela carrega. Seria diferente uma educação *com* os estudantes daquela pensada *para* eles ou *sobre* eles? Aqui, podemos rememorar o tópico anterior, quando diferenciamos as práticas de Filosofia "para" e "com" crianças. Aparentemente, troca-se apenas uma preposição, que muitos podem acreditar não interferir de forma significativa no contexto da frase. Mas vamos analisar com maior atenção e buscar dar sentido ao que Freire nos propõe pensar com seus escritos…

Quando dizemos que fizemos algo *com* alguém, a relação imediata é de que aquilo foi feito em companhia, juntos, se somando. Já quando utilizamos a palavra

para a ideia que nos vem à mente é a de que algo foi feito com uma determinada finalidade, direcionada a algo ou alguém. E por fim, se utilizamos *sobre* podemos apresentar dois sentidos: a ideia de algo que foi realizado acerca de ou em relação a algo, e a concepção de alguma coisa que está em cima ou acima de alguma coisa.

A proposta de uma aula transformada em experiência de pensamento "com" as crianças é a de uma construção *com* elas, e não de algo *para* ou *sobre* elas. E é justamente neste ponto que o professor de Leonera diz encontrar uma situação que nos gera reflexão: o uso do livro didático em uma turma com quinze alunos de anos escolares diferentes.

Como (não) atender a uma demanda externa? Como lidar com as pressões de todo um contexto burocrático, legislativo da educação, que exige a utilização de livros didáticos e a sequência de um referencial curricular em comum para todo o país, dentre outras exigências?

O professor relata que as crianças frequentam a escola desde os primeiros anos de vida até a saída, quando vão estudar na zona urbana de Toca, ao ingressar no que seria equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental II no Brasil. Foi comum na fala dele relatos de que há uma certa "quebra" na escolarização dos e das estudantes no início desse processo, uma vez que a escola urbana desenvolve um "modelo" de escolarização tradicional. É um momento difícil, pois as crianças choram e sentem muito as mudanças nos processos educativos - entre uma pequena escola da zona rural que vivencia práticas filosóficas e uma escola da zona urbana, com grande número de alunos, professores variados e práticas diferentes das vivenciadas até então.

Livros didáticos, avaliações externas, bases comuns curriculares: é isso o que realmente compõe uma aula? Esse questionamento esteve presente em toda nossa estadia na Colômbia desde a nossa conversa com o professor. Não almejamos fechar uma concepção acerca do conceito de aula aqui, mas parece-nos potente pensar a exemplificação do que Larrosa (2002) define como saber da experiência, o saber que não se resume em meramente ter informação sobre algo, mas que se dá nos atravessamentos, no afetar e ser afetado pelas coisas.

Um exemplo pode ser citado com relação à atividade narrada anteriormente sobre os pássaros nativos da região. Caminhamos, observamos atentamente, com todos os sentidos abertos ao encontro com os pássaros. Vivenciamos na prática o fato de que aquelas crianças do campo sabiam, mesmo ao olhar de longe, sem a presença de binóculos, qual era a espécie de cada pássaro. Reconheciam pelas cores, formatos de corpos e bicos, canto, altitude do voo e modo de voar. Ao estudar sobre as espécies de pássaros, aquelas crianças não decoraram seus nomes científicos, não assistiram vídeos para conhecer o som de cada um, mas vivenciaram no dia a dia escolar essa experiência e incorporaram com naturalidade aquele conhecimento.

Diferentemente, as crianças da cidade precisam de livros e vídeos para aprender sobre os pássaros, para construir conhecimentos acerca das características de cada espécie, conhecer o som de cada uma. O ser humano vem, cada vez mais, modificando a paisagem natural, morada dos pássaros, e com isso o contato das crianças que vivem na zona urbana com essas espécies vêm se tornando ainda mais escasso.

Retomando Larrosa, como privilegiar o saber da experiência, esse possível quando se observa os pássaros livres na natureza, quando as demandas externas cobram intensamente o saber da informação? Conversando com o professor, ele nos conta sobre uma dificuldade enfrentada e que é comum a nós: a dificuldade de fazer encontro entre os conteúdos do livro e a realidade dos alunos. Como ensinar a crianças do campo sobre conceitos e lugares que nunca viram e talvez nunca ouviram falar? Como prepará-los para as provas externas? O que fazer para que se sintam bem para as etapas seguintes, que não seguem essa mesma lógica temporal?

O professor relata que, em Leonera, a sua busca é por uma educação que prepare as crianças para esse convívio quando chegar o momento, mas que, em todo o tempo em que ainda estiverem com ele, vivenciem práticas filosóficas, questionadoras, inventivas, junto à natureza e à abertura dos sentidos para o encontro com ela. Observamos uma postura de vida que se assume educadora, entregue à vivência e potência do momento. O que podemos oferecer às nossas crianças em aula? Como inventar práticas que, ao mesmo tempo, possibilitem espaçotempos de reflexão e curiosidade, e as preparem para uma possível escolarização "tradicional"? Como pausar o tempo em meio à corrida por conteúdos e avaliações na qual a escola se vê inserida na atualidade?

Diferentes questões atravessam a escola. Quais delas ainda nos ficam dessa experiência colombiana em narrativa? Teriam fim as perguntas? Como alimentá-las?

7. Perguntas mirabolantes: o que ainda nos fica dessa experiência?

Muitas questões borbulham... mirabolantes? Perguntamo-nos... Mirabolantes são as coisas inventadas, delirantes, fantasiosas, espantosas, extraordinárias, espetaculares, surpreendentes, fantásticas, incríveis - segundo as significações encontradas nos dicionários. Mas dando "sentido" ao "mirabolar", que perguntas inventadas, delirantes, fantasiosas, espantosas, extraordinárias, espetaculares, surpreendentes, fantásticas e incríveis ainda nos ficam? Que perguntas gostaríamos de deixar com você, leitor ou leitora? Que perguntas estas nossas levam você a mirabolar em (novas) perguntas?

Sabendo que perguntas geram outras, algumas que se fizeram latentes ao longo dessa escrita são: qual o tempo de uma aula? Uma aula é um tempo suspenso? É acampar, sentar-se com nossas perguntas ao redor de uma fogueira?

É aquilo que acontece quando estamos presentes? O que nos torna presentes em uma aula? Seria a aula uma forma de se(r) fazer presente filosoficamente? Pensar o tempo nos aproxima ou distancia da essência de uma aula?

E, mais, o que é inegociável quando pensamos em uma educação filosófica? Como equilibrar a balança do tempo, dando conta de uma skholé e um khrónos? Qual o papel do professor nesse malabarismo? E da escola? Como criar "quintais", ainda que dentro da sala de aula? Seria esse o caminho quando sair dela não é uma opção? Seriam possíveis quantos e quais modos de fazer escola? Toda escola abriga *skholé*? Toda escola se constitui em espaço público para tempo livre? Toda escola acolhe o espaço e o tempo para fazermos tudo aquilo que não teríamos tempo para dispor em outro espaço? O que constitui uma escola? O que se faz diante de uma experiência vivida e pensada, que nos atravessa e afeta de maneira profunda? Talvez, escrever um texto com as memórias do vivido em narrativa possa ser um bom (novo) (re)começo…

Referências bibliográficas

Aula. 2025. *In:* Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [online]. Porto: Porto Editora.

Barros, Manoel de. 2003. *Memórias inventadas*: a infância. São Paulo: Planeta.

Barros, Manoel de. 2015. *Meu quintal é maior do que o mundo* [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva.

Bondía, Jorge Larrosa. 2002. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. No. 19. 20-28.

Certeau, Michel de. 1998. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes.

Contage, Daniel Gaivota. 2022. *Poética do deslocamento:* nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI Edições.

Deleuze, Gilles; Guatarri, Félix. 1995. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34.

Freire, Ana Maria Araújo (org.). 2021. *A palavra boniteza na leitura do Mundo de Paulo Freire.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 2015. À sombra desta mangueira [recurso eletrônico]. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir. 2011. *Boniteza de um sonho:* ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Haynes, Joanna; Murris, Karin. 2011. The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children, *Journal of Philosophy of Education,* Vol. 45, No. 2. 285–303.

Kohan, Walter Omar. 2003. O ensino da Filosofia frente à educação como formação. In: Gallo, Sílvio; Cornelli, Gabriele; Danelon, Márcio (orgs.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes.

Kohan, Walter Omar (Org.). 2004. *Lugares da infância*: filosofia. DP&A: São Paulo.

Kohan, Walter Omar. 2020. Tempos da escola em tempos de pandemia e necropolítica. Ponta Grossa: *Rev. Práxis Educativa*. Vol. 15. 1-9.

Kohan, Walter O. 2020. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: Silva, Marta Regina Paulo da; Mafra, Jason Ferreira (org.). *Paulo Freire e a Educação das Crianças.* São Paulo: BT Acadêmica. 83-100.

Leal, Bernardina. 2004. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: Kohan, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A. 19-30.

Lipman, Matthew. 1990. *A Filosofia vai à escola.* São Paulo: Summus.

Lipman, Matthew. 1998. Como nasceu Filosofia para Crianças. *In*: Kohan, Walter Omar; Wuensch, Ana Mírian. *Filosofia para crianças.* Petrópolis, RJ: Vozes. 21-27.

López, Maximiliano Valério. 2008. Infância e colonialidade. In: Vasconcelos, Tânia. *Reflexões sobre infância e cultura.* Niterói: EdUFF. 21-37.

Lugar. 2025. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lugar/>.

Mafra, Jason F. (org.). 2020. *Paulo Freire e a educação das crianças.* São Paulo: BT Acadêmica.

Murris, Karin. 2000. *Can children do philosophy?* Journal of Philosophy of Education. Vol. 34, No. 2. 261-279.

Ranciere, Jacques. 2002. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.

Rechia, Karen C. *et al*. 2017. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: Bondía, Jorge Larrosa (Org.). *Elogio da escola.* Belo Horizonte: Autêntica. 9-18.

Santos, Antônio Bispo dos. 2023. *A terra dá, a terra quer.* São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA.

A 'AULA' COMO 'ACONTECIMENTO VIVO' DO OFÍCIO DE 'SER PROFESSOR': SENTIDOS, DIMENSÕES, ESPAÇOS & TEMPOS

The 'class' as a 'living event' of the profession of 'being a teacher': meanings, dimensions, spaces & times

Sheyla Maria Fontenele Macedo[1]
Adriana Rosicléia Ferreira[2]
Elano César Diógenes Tavares[3]
Claudiana Maria da Costa Barros Castro[4]

1 Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEL/UL), Portugal e Professora do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN) . ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7973-4773 . Lattes: http://lattes.cnpq.br/2831818752802928 . Email: sheylafontenele@uern.br

2 Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e Professora da Educação Básica (Município de Doutor Severiano/ RN); ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7732-2054 Lattes: http://lattes.cnpq.br/6712312378475954 ; Email: adriana.rcastro85@gmail.com

3 Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Candido Mendes – UCAM e Professor da Educação Básica (Município de Iracema/CE); Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN ; ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7601-6948 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2207026481528098 ; Email: elano20231003462@alu.uern.br

4 Especialista em Mídia e Educação (UERN e Coordenadora Pedagógica (Município do Encanto/RN). ORCID: http://orcid.org/0009-0002-2982-3150 ; Lattes: https://lattes.cnpq.br/9021952682363699 ; Email: claudianacosta@alu.uern.br

Resumo

Aula e ofício de professor, domínios que interagem e se lançam como faces da profissão docente. A aula é um encontro de saberes e fazeres, o acontecer singular e formativo da prática docente. A aula é o espaço primordial do fazer pedagógico, o lugar de vivência, experimentação, mediação e validação de conhecimentos. A intenção é a de explorar esses laços e enlaces, identificar as fronteiras, interseções, papéis e funções que se imbricam e mesclam o professor à aula e a aula ao professor. O objetivo geral é, portanto, o de compreender a aula como um acontecimento vivo e essencial ao ofício de 'ser professor', explorando seus sentidos, espaços, tempos e dimensões para a edificação da profissão docente. A pesquisa é qualitativa, assente na revisão de literatura. O texto foi estruturado em duas seções complementares, em que na primeira desenvolve-se a perspectiva do ofício de professor, e as argumentações que sustentam a aula como um 'acontecimento vivo e formativo'. Na segunda parte, a aula é revelada como um evento inerente ao ofício docente, que se incrementa em certos espaços, tempos e dimensões (ética, estética e política). Como resultado, apresenta subsídios teóricos-reflexivos, que possibilitam rebuscar as percepções acerca do conceito e compreensão sobre a aula, de modo que se identifique sua hierarquia como prática docente inquestionável para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Aula, ofício docente, ser professor, prãtica pedagõgica, aprendizagem significativa.

Abstract

The classroom and the teaching profession are domains that interact and emerge as faces of the teaching profession. The classroom is a meeting of knowledge and actions, the singular and formative event of teaching practice. The classroom is the primary space for pedagogical practice, the place for experience, experimentation, mediation and validation of knowledge. The intention is to explore these ties and connections, to identify the boundaries, intersections, roles and functions that overlap and merge the teacher with the classroom and the classroom with the teacher. The general objective is, therefore, to understand the classroom as a living event that is essential to the profession of "being a teacher", exploring its meanings, spaces, times and dimensions for the construction of the teaching profession. The research is qualitative, based on a literature review. The text was structured in two complementary sections, in which the first develops the perspective of the teaching profession, and the arguments that support the classroom as a 'living and formative event'. In the second part, the class is revealed as an event inherent to the teaching profession, which is enhanced in certain spaces, times and dimensions (ethics, aesthetics and politics). As a result, it presents

theoretical-reflective subsidies, which make it possible to search for perceptions about the concept and understanding of the class, so that its hierarchy as an unquestionable teaching practice for significant learning can be identified.

Keywords: Class, teaching profession, being a teacher, pedagogical practice, significant learning.

Introdução

Ofício de professor! A expressão 'ofício' é carregada da intenção de se compreender o trabalho, a ocupação, as responsabilidades, enfim, a identidade docente da profissão. Advertimos que o termo empregado, se afasta da percepção corporativa, que insere o trabalho docente em uma prática rígida, regulada por cânones normativos inflexíveis, determinados por um 'receituário' de desempenho preestabelecidos. Antes sim, a ideia de ofício se aproxima da compreensão acerca do que significa a natureza, a substância, a essência do 'ser professor', e que se enquadra no entendimento de Larrosa (2018, 10) "[...] a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, de fazer-de-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício cotidiano do ofício". Partindo dessa ótica, questiona-se: qual o ofício de um professor? Muitos diriam que 'O professor dá aulas'. A resposta nos remete a pensar detidamente sobre o contexto implícito. O que de fato significa a assertiva: 'professor é quem dá aulas'. A afirmativa pareceria revelar que tanto a percepção do ofício do professor, quanto a aula em si, são minimizados, restritos a uma ideia simplória que delimita sentidos e significados. O professor de um lado, responsável pela manutenção de um corpo curricular que, por meio da 'aula' valida o seu notório saber, sem que se revisitem as dinâmicas que justificam e integram o seu labor profissional. O que não se pensa é que, há todo um trabalho agregador de elementos do ensino, como o planejamento, mediação, orientação, avaliação, relações humanas, didática etc., e que precisam ser levados em conta no momento em que se elabora uma aula. Ou seja, não é 'ir lá e dar uma aula'.

A aula é um espaço de construções humanas intensas, cujo cenário se constrói a partir de idealizações que se levantam e se recriam, em que o diálogo, os consensos e dissensos revelam as diferentes culturas, ao mesmo tempo, em que se molda a expressão civilizatória humana. Mas até que ponto a própria escola se inteira desse lugar que a aula ocupa na profissão docente? Seria essa uma ausência do "trabalho de pensar o trabalho":

> [...] contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao *trabalho* de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. A explicação deste facto reside em primeira linha na lógica burocrática do sistema de ensino, mas tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas (Walo Hutmacher *apud* Nóvoa 1999, 24).

Sem a lucidez sobre os sentidos e significados no que concerne ao papel do professor, seu ofício, e por sua vez, da aula, poder-se-ia afirmar que todos os que

dão ‘aulas’ poderiam ser prováveis professores. Esse entendimento justificaria o porquê de uma hora para outra, muitos hoje se intitularem professores, sem licenciaturas, já que o ato de ‘dar aulas’ certificaria quem ensina. A aula seria como um atestado balizador da profissão docente. O que não se pensa, é que esse entendimento, que minimiza e precariza não só o *status* da profissão, transverte a aula a um pedaço de informação, e o professor, em um ‘dador de aulas’.

Outrossim, a aula é uma experiência de construção de conhecimento, em que um saber não é melhor e maior que outro, é uma construção conjunta em que todas as realidades e compreensões devem ser consideradas. Ademais, a aula é interpenetrada por várias dimensões, em que neste trabalho, destacamos três: a ética, a estética e a política.

A ética é uma dimensão que envolve relações que não são tecidas apenas com os humanos, mas com a vida de maneira geral. O professor é um profissional das relações interpessoais e da comunicação, e isso envolve a ética como espinha dorsal de seu ofício, especialmente porque reflete que o 'si' e o 'outro' estão interligados. Tudo o que se pensa, diz, faz e age, reverbera no próprio e no coletivo.

Sobre a dimensão estética remete à vivência do interesse, do sensível, gerando uma atmosfera na aula que consolida a relação entre o saber e o despertar da vontade em aprender.

Já a política, não se limita à formação cidadã, vai além dessa fronteira. O político na docência toma o conhecimento como a tocha libertadora, em que a aula é um espaço em que as questões que impactam a sociedade humana fervilham, porém, de forma democrática,

Interpenetrada por tantas dimensões, as aulas se apresentam com muitos dilemas, e que segundo Nóvoa (2007b 5) “Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento, mas também através dos nossos valores”.

Destarte, a aula e o professor são indissociáveis em sua existência, mediados pelos valores embutidos na prática educativa. Professor e aulas, devem corresponder às necessidades discentes de cada época e de cada cultura, não como agentes reprodutores, mas sim (trans)formadores da realidade.

Do exposto, a pesquisa se distingue a partir desse diálogo ‘dar aula’ como um “acontecimento vivo e ato responsável” (Geraldi 2010), que particulariza, pertence e é essência do ‘ofício do professor’. E que, por outro lado, não restringe o papel docente a essa atividade, mas que mantém uma simbiose vívida e intensa com a profissão. Nesse sentido, a pesquisa possui o objetivo geral de compreender a aula como um acontecimento vivo e essencial ao ofício de ser professor, explorando seus sentidos, espaços, tempos e dimensões para a edificação da profissão docente.

É uma investigação de natureza qualitativa, básica, assente na perspectiva interpretativa, e na revisão de literatura, em que se tomou por base

predominantemente os estudos de Geraldi (2010), Nóvoa (1999, 2007a, 2007b) e Larrosa (2018).

O texto se estrutura em duas seções, sendo que na primeira tem-se o objetivo específico de compreender as nuances que envolvem o ofício do professor e a aula, em suas *interfaces*; na segunda, a aula propriamente dita, em seus espaços e tempos, ritmos e domínios ético, estético e político.

É um trabalho que se propõe a contribuir com subsídios teóricos e reflexivos sobre a ontogênese da aula e do protagonismo do professor e do aluno no processo de ensino- aprendizagem.

1. Ofício de professor: os sentidos da aula como um "acontecimento vivo e formativo"

Nessa seção temos a intenção de dialogar acerca das *interface*s entre o ofício de professor e os sentidos de uma aula. Para realizar esse trabalho, tomamos como referencial os estudos de Nóvoa (1999, 2007a, 2007b) e Geraldi (2010).

1.1. OFÍCIO DE PROFESSOR: SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO!

AULA!

A expressão ao ser proferida é imediatamente associada ao personagem que a ministra, maneja, ou seja, que 'dá' a aula. Logo, o professor. Essa ligação subjetiva denota que de um lado temos uma aula como ferramenta direta do ofício docente e do outro, a aula, propriamente dita, em seu estado de acontecimento.

Seria possível admitir um professor que não dê aulas e aulas que não sejam incrementadas por um professor? Diante dos avanços tecnológicos, muitos poderiam declarar que várias 'aulas' são hoje conduzidas por mecanismos de Inteligência Artificial (IAs). Mas para que essa afirmativa tenha consistência e legitimidade, é preciso inicialmente questionar qual o ofício e os sentidos de 'ser um professor' hoje, e por sua vez, o que é uma 'aula'.

Sobre o ofício do professor, Larrosa (2018) compara-o a um "artesanato", um estado da arte e o compreende "[...] como um ofício milenar, que muda de acordo com as épocas e as funções às quais se atribui, mas muito similar no que se refere à materialidade concreta de seu trabalho e aos gestos básicos que a constituem" (Larrosa 2028, 7). Entretanto, revela a condição de precariedade em que este ofício tem se colocado nas diferentes sociedades. E desvela a intenção de desqualificar a arte e o artista, em razão de alguns fatores, que converteram:

> [...] o trabalho do professor, aquilo que agora é chamado de práticas docentes, qual seja a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis (...) reduzidos a ser

> uma função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz e, acima de tudo, controlada e controlável (Larrosa 2018, 41).

A recorrência na tentativa de esvaziar a singularidade do trabalho docente (Larrosa 2018) e na massificação de seu saber-fazer que se manifesta desde as instâncias do planejamento à seleção das metodologias empregadas, retira da cena de seu ofício o 'artista professor', o que naturalmente impacta na aula como espaço de saber e criação.

O advento das novas tecnologias da informação aflora como aparato fundamental de assessoria ao trabalho docente, é inegável. Por outro lado, promoveu um novo caractere a essa identidade: "[...] o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula" (Geraldi 2010, 86). Metaforicamente esse trabalho é comparado ao exercício de certa "capatazia" (Geraldi 2010).

Para além desse panorama, o cenário contemporâneo tem provocado desafios à conformação do arquétipo do professor, afetando seu papel e relevância social, em razão de alguns fatores. Isso se deve, em parte, aos processos de imersão humana em grandes blocos de conflitos geopolíticos e bélicos, bem como a uma crise de valores, que lançam a humanidade em um estado de incertezas e inseguranças sobre toda a vida em seu entorno. E como se essas atribulações não bastassem, o "[...] campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos" (Nóvoa 1999, 21). Logo, o ofício do professor é interpenetrado por uma rede de conexões, de origens diversas (éticas, políticas, sociais, culturais, psicológicas, históricas etc.) e que influenciam a percepção do papel educativo e social do professor. A profissão pareceria estar sempre, e em todas as épocas, em uma 'corda bamba' de influências, dilemas, identidades e disputas, ademais:

> Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais", e modelos *práticos,* centrados nas escolas e em métodos "aplicados". É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando modelos professorais, baseados em soluções de partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (Nóvoa 1999, 26).

O fato é que esse contexto formativo ainda se mantém, e forçoso é reconhecer que que ainda oscilamos entre modelizações ora propedêuticas, mais generalistas e menos práticas, ora mais instrumentais. Provavelmente como herança dos primórdios da formação, em que:

> [...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes.* Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa 1999, 15).

Não obstante, pode-se asseverar que "A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo" (Nóvoa, 1999, 26). Por outro lado, é no curso da formação docente que o professor se faz professor, ou como salienta Nóvoa (1999, 26) "[...] aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão".

Nesse ínterim, há um elemento fundamental de conexão e que envolve o compromisso basilar do 'ser professor': a concretização de um ensino que literalmente promova a aprendizagem. Em outras palavras, não há ensino sem aprendizagem, e logo, como pode haver um 'Ser professor' que não ensine de fato? Sem que nenhuma aprendizagem aconteça? E nesse entretempo, sublinha-se que a *interface* entre o ensino e a aprendizagem só se corporifica por meio do conhecimento. E se de um lado é o conhecimento a ferramenta máster para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, indissociavelmente, do outro, o perfil do professor é também pelo conhecimento desenhado. Sob essa questão Geraldi (2010 82) destaca que "[...] a relação com o conhecimento, mais que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão". Essa relação pode-se estabelecer de diferentes formas: fragmentada x integradora; interativa, colaborativa x individualista; reflexiva x alienadora; transformadora e humanística x inerte, passiva.

As funções de superação e humanização do conhecimento revelam o *status* e o lugar do conhecimento na prática docente, mas também evidenciam a *expertise* docente na compreensão do sentido do conhecimento para a espécie humana, que é em todas as circunstâncias, libertador.

Logo, o ofício do professor embute um caleidoscópio de imagens arquetípicas e idiossincráticas, e é como afirma Nóvoa (2007a, 10) uma profissão "[...] de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica". Quer dizer, não se faz um professor da noite para o dia. Tampouco se faz um professor somente a partir de uma classe de conhecimentos, como o conhecimento científico. Há todo um arcabouço formativo que se entranha nas diferentes áreas do saber, ao mesmo tempo em que interpenetra as diversas dimensões do ser "É que ser professor obriga a opções constantes que

cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser" (Nóvoa 2007a, 10).

Sobre o acervo de conhecimentos do professor, há que se refletir que seu ofício recai diretamente sobre a formação humana, o que implica um patrimônio gnosiológico que permita compreender e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos de foro bio, psico, social, cultural e espiritual (aqui nos referimos à educação existencial, relacionada aos aspectos internos do ser humano, voltados para formação ética, projetos e sentidos de vida).

Há, portanto, uma série de funções e atribuições que integram o ofício do professor a partir dessa ótica formativa. Isso sem falar do emaranhado de desafios que se estendem aos domínios dessa formação docente. E no âmago de tantas missões e enredos que instituem o estatuto profissional do professor, está a 'aula'.

1.2. AULA: "ACONTECIMENTO VIVO"

Etimologicamente a palavra 'aula' vem do latim *aula e* do grego *aemi*, que significa "soprar, respirar". As aulas eram inicialmente dadas em um lugar aberto, palácio, pátio de palácio, onde se reuniam as pessoas para discussões, depois iam à sala onde ficam os estudantes durante as lições (Origem da palavra 2024).

Dentre os tantos conceitos que se poderia ter acerca da 'aula', destacamos o do filósofo francês Gilles Deleuze, em entrevista a Claire Parnet em 1994:

> Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. (...) Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (Deleuze 2020).

Há muitos elementos acerca do conceito de aula apresentado pelo filósofo, em que se registra a ruptura de vários paradigmas, do que, via de regra, se acredita ser uma aula.

Inicialmente a percepção de que a aula é um conglomerado de conceitos, que serão informados e compreendidos por todos os estudantes, da mesma forma e no mesmo espaço temporal. Essa é de fato, uma ideia quimérica. Literalmente uma das crenças que se lançam acerca do conceito de aula. Isso porque, ninguém terá a mesma aula, com um mesmo professor. Somos sujeitos singulares, com

experiências e leituras de mundo diversificadas. Assim, em uma turma de 40 alunos, todos terão impressões descoincidentes de uma mesma aula.

Deleuze (2020) entende ainda a aula como um acontecimento fluído, dinâmico e em movimento. Seu acontecer, a aula na prática, coloca 'por terra' a rigidez dos planejamentos da forma que comumente são realizados. Logo, a aula é factível de estar sujeita ao improviso, que nem sempre é disposto nos planos de ensino. E o currículo passa a ser o conhecimento em ação.

Deleuze (2020) também nos remete à reflexão sobre as fronteiras entre uma aula boa e uma aula ruim. E ele assinala esse limite quando o relaciona ao interesse. Se o aluno está interessado, a aula é boa, o aluno está desperto. Presente. Do contrário, há um adormecimento da mente e logo, da consciência. Até que o estudante, em certo momento, se vê acordado por um tema, e desperta a sua vontade, a sua escuta. E o aluno acorda. Pergunta Deleuze (2020): "Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é coisa. Uma aula é emoção". Logo, direcionar a aula estritamente ao intelecto é o caminho certo para a ruptura entre o ensino e a aprendizagem.

Um outro paradigma que se rompe é o que se apresenta a partir da premissa de que a cada aula o aluno precisa entender tudo, todo o conteúdo. Onde, razoavelmente, essa definição se sustenta? O fato é que, essa ideia de que a aula precisa contemplar a compreensão de todos e de que o conteúdo programático precisa ser cumprido, se afasta dos sentidos de uma real aprendizagem. As aulas, portanto, não poderão ser entendidas como uma construção linear, em que todos aprendem as mesmas coisas juntos. Aulas são tecidas pelos diferentes olhares compreensivos e a partir das redes que se tecem por meio do entendimento de cada educando em particular e nas relações com os demais. A aula é 'tecido coletivo'.

Outra questão refere-se à interpretação de que essa ou aquela turma é homogênea. Turmas são compostas de pessoas, e pessoas são originais, sem pares, únicas. Essa compreensão traz a reboque a ideia de que o professor 'dá aulas' e que 'dá aulas para suas turmas'. Esse é, inclusive, um jargão comum na prática docente; 'vou lá dar aula'. Diferente será, se pensarmos que as aulas são para pessoas, e não para turmas. E que as aulas não são dadas, mas partilhadas. Esse pequeno ajuste de mentalidade poderia alavancar a compreensão de que a aula não se dá ou se faz, mas que: A aula se vive!

E em forma de arremate, Deleuze (2020) nos deixa um ensinamento vivo, de que 'o aprendizado é individualizado', quer dizer, o aluno é seletivo ao aprender. Logo, irá internalizar o conhecimento na medida de seu interesse. Do contrário, essa aprendizagem será peremptória, diríamos até artificial, visto que durará tão somente o tempo que o estudante precisar da informação. Será um pseudoconhecimento, de caráter utilitário.

Na mesma linha reflexiva, Geraldi (2010) defende a tese da 'aula como acontecimento', em que:

> [...] as falas são sempre associações, liames, teceduras do **aqui** e **agora** com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é o outro e que vive porque se repete (Geraldi 2010, 81).

Nessa ótica, a aula se desenvolve como um evento sem par, *sui generis*, por meio do entrelace dos pensamentos, das ideias, das falas, ligando o 'sentir', sem que necessariamente o professor tenha a aula sob seu controle, como se monitorasse uma esteira de produção da peça 'conhecimento'. A aula, enquanto acontecimento, é também uma criação, cuja obra envolve o professor e os alunos, de forma coletiva, permitindo sempre novas roupagens acerca do currículo, da didática e a reinvenção de interpretações não planejadas. Há, portanto, uma renovação no aqui e no agora do 'já dito' (passado), ao mesmo tempo em que a aula, reconfigura o próprio futuro dos conteúdos que passam a ganhar novas cores e sentidos. A aula é, por conseguinte, 'a vida', o pulsar do conhecimento. É na aula que o conhecimento se dinamiza, e que se torna 'capital gnosiológico', investimento pessoal e social.

2. A Aula acontecimento do ofício docente: espaço-tempo, a ética, a estética e a política

A aula como um acontecimento se expressa de forma única e irrepetível, sem que necessariamente se precise de uma estrutura formal. A aula não precisa da sala. A aula é a aula, até debaixo de uma mangueira.

Essa é uma seção que visa complementar a outra, focada exatamente na aula em seus percursos formativos, éticos, estéticos e políticos, e toma principalmente Larrosa (2018) e mais uma vez Geraldi (2010) que desenha a aula como um 'acontecer' da práxis.

2.1. A FORMAÇÃO PARA A AULA: APRENDIZAGEM, TEMPO PEDAGÓGICO, RITMOS, PROCESSOS E ESPAÇOS

Aprende-se muitas coisas nas formações que recebemos, tais como fazer um planejamento, a fazer registros avaliativos, a realizar portfólios, a criar provas etc. Mas literalmente não conseguimos recordar quando tivemos qualquer tipo de formação que nos ensinasse a dar uma boa aula. Tampouco a compreender o que é uma aula. A entrada nos cursos de licenciatura traz uma série de ideias formatadas acerca do conceito, dentre elas que uma aula se desenvolve em um tempo e espaço pedagógico próprios. Uma aula teria um tempo de 50 minutos, dois tempos de 50 minutos? Quanto tempo é o tempo de uma aula?

> Alice: Quanto tempo é para sempre? Coelho Branco: Às vezes apenas um segundo. (...) O tempo dentro da escola parecia não ser o mesmo que fora dela. A unidade de tempo para um professor gira em torno de 45 minutos. Em 45 minutos você deve ser capaz de fazer tudo o que planejou. Às vezes esse tempo parece não terminar, enquanto em outras ocasiões parece que se converte em segundos. Quando você começa uma aula, você nunca tem a certeza de como esse tempo vai transcorrer, você só sabe que deve aproveitá-lo ao máximo. Há uma grande diferença entre os 45 minutos de um começo do ano e os 45 minutos de um final de ano (Larrosa 2018, 31).

O tempo de aula é fracionado nos quadros de horários que o professor recebe. Mas, de fato, quando uma aula começa e quando uma aula se encerra? Qual o propósito de uma aula, de que maneira é experimentada pelos sujeitos que vivem a aula? Nessa ótica, a aula se constitui em um evento, que não poderia ser demarcado pelo tempo físico. Como exemplo tomemos um professor do primeiro ano dos Anos Iniciais do Fundamental que alfabetiza seus alunos, e eles aprendem a escrever a palavra 'bola'. Quando essa aprendizagem se encerra? Digamos que um de seus estudantes chega aos 35 anos, e vê agora seu filho de seis anos a brincar com uma bola. A bola ganha outro significado. Dessa simplória reflexão, entende-se que a aula não se paralisa no tempo ou em certo espaço. Todavia, a aula que acontece no momento do currículo em ação, se desenvolverá, na maior parte das vezes, na escola, isso porque:

> A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (Larrosa 2018, 26).

Entretanto, há elos entre o que acontece na escola e na sala de aula do professor no aqui e no agora, com o tempo futuro. A grande questão, como no caso da bola, se refere aos caminhos que as aprendizagens das aulas tomarão no ciclo de vida de cada estudante. Pouco se pensa nisso. Para onde vão as aprendizagens e com quem/que essas 'aprendizagens' vão se esbarrar? Elas invadirão outros espaços, outros tempos e se cruzarão com aprendizagens de outras pessoas, forjando-se uma rede de tal complexidade, que seria impraticável mensurar o poder que as aulas exercem no tecido social humano.

Naturalmente compreende-se que sobre o ofício do professor:

> [...] é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola (entendendo por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos,

> procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados, que vão – com diferentes modalidades – desde a educação infantil até a universidade). O ofício é inseparável do lugar onde é exercido (oficina, laboratório, escritório) (Larrosa 2018, 24).

Mas o que não se pode perder de vista é o que se coloca no 'mais além'. O lugar da aula, o tempo da aula, por mais que se codifiquem em 'horas de ponto', sempre se projetarão em aprendizagens e em uma dimensão tempo-espaço mais extensiva.

Outra questão a se pensar diz respeito à linguagem adotada em cada aula. Cada professor, dependendo da área de conhecimento à qual pertence, criará uma espécie de 'dialeto' próprio, em que analogamente,

> Da mesma forma que um vocabulário material de carpintaria poderia ser parte do vocabulário do ofício de um carpinteiro, um vocabulário material da escola configura, em parte, o vocabulário do ofício de professor. Além disso, um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é (Larrosa 2018, 26).

Nesse sentido, quando se é um professor de Matemática o vocabulário, os gestos, a forma, os modos de falar serão diferentes de um professor de Música. O próprio corpo 'falará' de maneira peculiar. Existe toda uma cultura escolar formativa, que enquadra certo professor em uma didática que o qualifica como professor de Química e não de Literatura.

Para além do ato comunicativo, existem algumas práticas de aulas que poderão ser classificadas como tradicionais, outras como ativas. Entretanto, não são os recursos que vão estabelecer esses adjetivos, mas a compreensão que o professor tem da essência de seu ofício, e do que uma aula significa. E por mais que as novas tecnologias tenham trazido recursos diferenciados para melhorar a experiência da aula, nem sempre utilizar lousas interativas garantirá aprendizagens que reverberem em novas ideias, conhecimentos, saberes ou reflexões que acompanhem o aluno para além dos muros da escola.

As aulas são muitas vezes instituídas através de ritos que ainda se mantêm nas práticas pedagógicas cotidianas. Ainda é comum,

> Escrever no quadro-negro é uma das atividades educacionais clássicas por excelência. Quando um professor pedia a um aluno que fosse até a lousa para executar um exercício, esse momento era considerado uma das atividades mais respeitadas, não só porque causava tensão em quem realizava a ação, como também mantinha em suspenso o resto dos alunos que assistiam à cena como um ato de solenidade. Essa ação mantém a ideia de que o que é feito na escola é público porque é o mesmo

> para todos e também porque todos podem participar. As experiências compartilhadas ajudam a conhecer mais e com maior profundidade os assuntos de estudo em sala de aula (Larrosa 2018, 29).

A ideia da escola como um lugar público nos projeta para um ponto trazido por Larrosa (2018) de que:

> A escola é um lugar público, a sala de aula é um lugar público. O particular se converte no comum, onde qualquer matéria, qualquer coisa, qualquer mundo se abrem e não são propriedade de ninguém, e sim de todos, convertidas em "bem comum". Como dizem Masschelein e Simons: "a escola é uma invenção que transforma todo mundo em um estudante e, nesse sentido, coloca todos na mesma situação inicial. Na escola, o mundo se torna público" (Larrosa 2018, 30).

A escola e a aula como lugares públicos não se relacionam naturalmente ao espaço físico, de que todos podem ali entrar e fazer uso do ambiente educacional. Mas a publicidade se dá na esfera do conhecimento como um bem coletivo. Talvez, nós professores, ainda não tenhamos despertada a concepção de que o conhecimento nos projeta para avanços nas esferas individual, social e nas diferentes áreas da vida. E nesse sentido, o conhecimento é patrimônio humano.

De todos os pontos apresentados, a questão dos processos formativos nos deixam com uma 'pulga' atrás da orelha, afinal, que tipo de formação precisamos incrementar, de modo que as mudanças realmente se processem de 'dentro para fora', e não fiquem os conhecimentos formativos estagnados. Nóvoa (2007b) apresenta uma vivência, que nos remete à questão dos processos formadores, e que nos permite refletir sobre aquele que 'forma o formador':

> No final nesse ciclo de formação, fui ver a aula de uma das alunas mestres que eu mais apreciava, hoje uma professora do ensino primário. E eu me espantei: nunca tinha visto uma aula tão tradicional, tão conservadora, tão estupidamente rotineira. Perguntei o que estava a acontecer. Afinal, havíamos passado três anos a analisar as coisas mais extraordinárias do mundo. E ela disse que gostava tanto de fazer coisas inovadoras, "mas [vocês] não me ensinaram nada sobre isso" e quando entrou na aula, só se lembrava de sua professora primária. E reproduziu as mesmas práticas (Nóvoa 2007, 15).

Efetivamente, temos a compreensão de que aulas 'transbordam' o que somos, em primeira instância. A pessoa e o professor se misturam com as aulas. Logo, pensar que se ensina a como "dar aulas" para professores, é também uma prática que precisa ser revisada. Pessoas se formam, se autoformam, e se formam em professores.

2.2. A AULA COMO *HABITAT* ÉTICO, ESTÉTICO E POLÍTICO

A ideia da aula como 'habitat' intenciona contextualizá-la como um 'ambiente de pertença', de pertencimento, um ecossistema de partilha, troca, formação em defesa do projeto pedagógico e social da escola.

Temos ainda a aula como um elemento didático curricular, parte indissolúvel do ofício do 'ser professor'. E para compreender a aula como instância irremediavelmente vinculada à profissão docente, espelhamos essas três dimensões por serem basilares da estrutura de uma aula: a ética, estética e a política.

A ética é um dos pilares das relações humanas, cujos princípios norteiam toda ação e o comportamento:

> [...] a ética é mais do que uma noção, um princípio ou um fundamento, do que uma norma ou uma prescrição, mais do que um sentido de dever, é mais do que uma virtude, do que ações ou intenções relacionadas com alguém, ou para consigo, ou para com a sociedade, mais do que um campo de estudos da Filosofia (Macedo 2018, 52).

O enunciado nos traz duas reflexões, a primeira de que a ética se configura como ciência do comportamento, em conformidade com a assertiva de Vazquez (2005, 23), qual seja, "[..] a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano". E logo, atravessará toda a atividade humana, e nela, a aula.

A segunda reflexão nos projeta que a ética não pode ser reduzida à condição prescritiva. Via de regra, ao se pensar em ética profissional, logo há um senso comum que se volta para os códigos. Então, em que lugar ficam as normas de comportamento, de ética profissional que costuram as práticas docentes?

Nóvoa (1999) destaca a ética como essência da profissionalização docente, e que se materializa por meio do profissionalismo. Destaca que se faz mister emergir um novo profissionalismo docente. Dessa vez, baseado em regras éticas, includentes, com fundamento no respeito a todos os atores envolvidos em direção a uma educação de qualidade. Ou seja, nessa tessitura, códigos de ética precisariam ser dialogados, à margem do determinismo convencional que codificou formalmente, muitas vezes à margem de consensos, as regras deontológicas "[,,,] o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente" (Nóvoa 1999, 16).

Outrossim, a ética como dimensão estruturante das práticas atravessa vários momentos do ofício do professor. Destacamos que contratos éticos são imprescindíveis de serem estabelecidos em uma aula, em que os propósitos do processo educativo precisam ficar claros. Por exemplo, o 'jogo avaliativo' necessita

ser translúcido. Como será a avalição, de que forma o estudante é avaliado e se autoavaliará? Práticas éticas também assentes nos valores da transparência, e da honestidade contribuem para a construção de aulas assentes em um ambiente emocional de segurança. Essa costura ética, se corporifica na equidade do tratamento a cada aluno, o que implica criar espaços dialógicos para que os estudantes se expressem, partilhem suas identidades, cultura, diversidades, ideias. A prática da 'escutatória', em nosso entendimento, deveria ser ensinada nos cursos de formação de professores, de modo que percebêssemos o quão expressar opiniões, questionamentos e dúvidas é fundamental, tendo o respeito mútuo como balizador.

Há toda uma competência ética a ser potencializada, de modo que as aulas tenham como baluarte a promoção da autonomia discente. Ou seja, que os estudantes possam ser protagonistas de seus processos de aprendizagem e ao mesmo tempo, coadjuvantes nos desenvolvimentos análogos de seus colegas, forjando-se robustas comunidades de aprendizagens nas aulas, em que todos aprendem e todos ensinam a todos.

A estética é uma dimensão do 'ser professor' que parece ser pouco discutida no âmbito da formação quer seja inicial, continuada ou em serviço. A expressão vem do grego *aisthētikē*, e significa a 'arte do belo', que trata do fenômeno artístico (Michaelis 2024a). Talvez por essa acepção, pouco se busca compreender a profissão docente a partir desse contexto. Mas a estética é um domínio que abrange elementos fundamentais para a profissão, porque é "[...] a dimensão da experiência sensível, capaz de produzir sensações, tocar o sujeito da experiência, deixando marcas como o conhecimento, que, em uma relação direta com os sentidos e a faculdade do entendimento, permite direcionar melhor nossas atividades e nossa existência" (Santos e Betlinski 2012, 451).

A estética atravessa as aulas, e nos endereça a refletir sobre as relações que modelam essa aula, e que por vezes, se dicotomizam em estados de: rigidez das práticas x permissividade; ritmos acelerados x inércia; liberdade de ação x coerção; criatividade x esterilidade; amadorismo x profissionalismo; reflexividade x alienação.

Essa dualidade se estabelece a partir do apego a certas práticas que ao cimentar uma aula, esteticamente, cria ritos de passagem. Ritos ora positivos, assentes em *praxes* como: o acolher, o celebrar sucessos, o silenciar, o corrigir etc. Ora desafiadores, visto que se consubstanciam no arquétipo do professor que ainda se mantém no papel de transmissor do conhecimento e que situa o aluno como receptáculo. Nessa ótica,

> [...] a prática docente se vê empobrecida. Atropelada pelo excesso de atividades burocráticas e técnicas, a dimensão da experiência estética do processo educativo fica comprometida, pois é a racionalização do tempo, o cumprimento de tarefas enfadonhas determinadas externamente que direcionam suas ações e suas decisões (Santos e Betlinski 2012, 451-452).

Outro ponto significativo diz respeito à preocupação de que as aulas sejam atraentes, fazendo com que professores embarquem na ideia do 'professor show', que se apresenta como inovador a partir de uma experiência quase que de uma pirotecnia explosiva de adereços, artefatos tecnológicos etc. Sob esse aspecto:

> A aula inovadora é vista como consequência do uso de recursos diversos, atividades diferenciadas, não como um momento de experiência, de encontro. A maneira de repassar o conteúdo de forma dinâmica seria por meio do uso de computadores, de filmes, de Datashow ou outro recurso que seja capaz de atrair a atenção dos alunos. A questão da racionalidade técnica é subjacente nessas respostas com o entendimento de que a técnica é o melhor caminho para tornar o aprendizado mais atrativo (Santos e Betlinski 2012, 451-458).

A aula se torna um campo de espetáculo, movida pela racionalidade técnica, em detrimento da consideração dos sentidos de uma aprendizagem significativa. Não há aqui intenção de crítica quanto ao uso das tecnologias, pelo contrário. O que sublinhamos é o lugar do conhecimento x o aparato tecnológico. O equilíbrio dos recursos técnicos nas práticas, no curso das aulas, precisa ser enriquecido pelo norte que fundamenta o ato de educar: a formação integral do ser. E entendemos que essa direção não pode ser perdida.

Naturalmente que são muitos os pontos a serem abordados no quesito 'estética', mas acreditamos que existe um aspecto que necessita ser refletido, o problema do amadorismo, que compromete o *status* da profissão.

É preocupante pensar que profissionais que estão à frente do projeto civilizatório humano, os professores, possam se situar na profissão sem manter um mínimo do patamar de qualificação exigido.

Essa questão se deve a diversos fatores, dentre eles o avanço na criação de incontáveis cursos de licenciaturas, por vezes aligeirados, e que não preparam os docentes com um perfil para assumir postos na educação, especialmente, de crianças e jovens. Essa falta de qualificação se nota, desde o compromisso ético biográfico com a vida do aluno, até aquele que se estabelece com a aprendizagem, ou seja, o comprometimento de que o estudante realmente aprenda.

Ademais, o amadorismo se constitui em uma praga que além de comprometer diretamente a qualidade dos serviços educativos, distorce os sentidos da profissão, e põe em 'xeque' a imagem docente, já que a desqualifica gerando um conceito público desmerecido, corroborando com a precarização da profissão, e por que não dizer, das condições de trabalho. Principalmente quando esse amadorismo chega às funções políticas e cargos de gestão, influenciando em decisões pedagógico-educativas, que impactam diretamente na prática profissional, e pontualmente, na sala de aula.

Pegando esse 'gancho' adentramos na dimensão política. O que significa ser político? A política vem da palavra grega *politiké*, a arte de governar a cidade (Michaelis 2024b). O político é aquele que serve a *pólis*, para fins de beneficiar a 'comunidade' (comum+unidade). Nessa ótica, o professor tem em si uma função política vigorosa, visto que o seu trabalho serve ao incremento das sociedades, de modo a promover que as pessoas sejam mais participativas, atuando diretamente na educação de valores, contribuindo propriamente na preservação, manutenção, produção e socialização do conhecimento. Essas relações da profissão docente que são tecidas com o conhecimento, ainda precisam ser melhor desenvolvidas no campo da formação. O conhecimento é o cimento do trabalho do professor. Mas o que é o conhecimento? Como ensinar o aluno a preservar, produzir e socializar o conhecimento com responsabilidade? Essa é uma questão que envolve o papel político do professor de frente, e que ainda se configura em uma lacuna que naturalmente interfere na prática das aulas.

Nóvoa (1999) particulariza a função política docente a partir das intencionalidades da profissão:

> Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-chameira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (Nóvoa 1999, 17).

O que se pode identificar é que a escola é lugar de pluralismo, e não de estratificação de qualquer natureza, seja ela cultural, social, econômica etc. Os professores são agentes intelectuais orgânicos, que influenciam diretamente na formação dos estudantes, que se fomentam no curso das aulas. São esses 'lugares-chave', ou de charmeira, conforme citado por Nóvoa. Professores são portas de mudança, e as aulas, as chaves para essa transformação.

A política docente se faz por meio das aulas, porque são os professores os mediadores entre a 'ignorância e o saber'. É nessa transposição didática que se revela a sua intencionalidade política, pois o que é a aula senão um espaço promotor da verdade, da multiplicidade de saberes, da honestidade, da justiça, da igualdade de oportunidades e o incentivo à reflexão sensível acerca de como do lugar que cada uma habita, pode superar as condições precárias em que vive, e ajudar aos demais a fazê-lo, que somos todos partes de uma só humanidade?

Geraldi (2010) revela que há uma crise nos processos de produção do conhecimento, em especial a partir das últimas três décadas em que o conhecimento

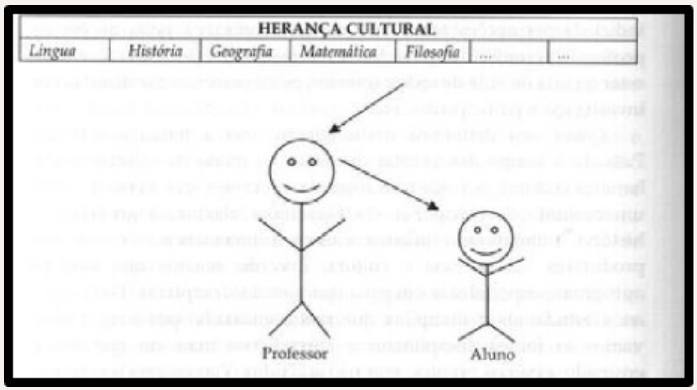
se difundiu em dimensão exponencial. Essa crise, por sua vez, fez detonar duas outras crises: "[...] crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio. Não poderia deixar de haver crise de identidade da profissão docente" (Geraldi 2020, 93).

As tecnologias têm avançado como um polvo de mil tentáculos e vêm ocupando muitos espaços, têm trazido a apreensão de que muitos postos de trabalhos se reduzirão nas próximas décadas. E nisso, os jovens sentem seu futuro ameaçado. O professor, nesse sentido, exerce o papel de agente político fortalecedor da autonomia, buscando fazer com que os estudantes busquem as próprias ferramentas, em comunhão com os demais, para realizar o enfrentamento desse novo mundo do trabalho. Seu ofício se projeta a partir dos estímulos ao desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, de modo a oportunizar que o estudante não se abata diante do quadro, que poderá parecer desolador. Mas que busque o conhecimento como o fio condutor do 'labirinto do Minotauro'.

Do outro lado, há o professor, que também vive sua própria crise de identidade docente, em que sente comprometido o seu espaço. Nesse sentido, Geraldi (2010) evidencia que, ao se inventar uma "[...] nova identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises e uma nova identidade é já força de construção de soluções" (Geraldi 2010, 93).

De forma caricata, Geraldi (2010) apresenta duas figuras que denotam a relação entre o professor, a aula, o aluno e a herança cultural que historicamente recebemos. E que em nossa compreensão, consiste em parte no papel político que o professor desempenha, visto que o conhecimento é fonte disruptiva de quaisquer tipos de alienação, estagnação e conformismo.

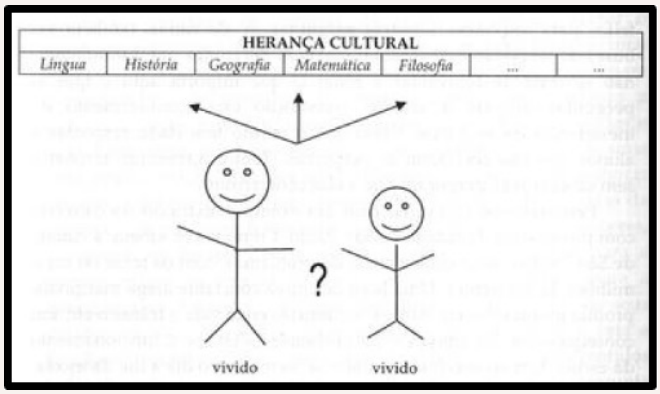
FIGURA 1. CARICATURA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, A AULA TRADICIONAL, O CONHECIMENTO



FONTE: GERALDI (2010, 94)

Para Geraldi (2010) se estabelece nesse modelo didático um processo de transmissão em que a mente do professor se esvazia, volta à formação continuada e às áreas de seu conhecimento, para fazer uma espécie de *download* de saberes, e volta ao mesmo princípio da transmissão ao aluno, que passivamente, recebe a informação, que nada mais é do que o nível básico de um conhecimento.

FIGURA 2. CARICATURA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, A AULA INTEGRADORA/ INTERATIVA, O CONHECIMENTO



FONTE: GERALDI (2010, 95)

Já na figura 2, o princípio que se estabelece é do professor que busca a formação como processo de 'inspiração' ao ensino de foro reflexivo. Ele volta às áreas do conhecimento (Línguas, História, Geografia etc.) não para se 'preencher de um vazio', mas para reencontrar o saber, e assumir uma relação de estímulo à sua própria inquietação e à inquietação do estudante. Ambos são buscadores, mineradores de conhecimentos. Ou seja, "[...] a inversão da flecha supõe concomitâncias, interesses locais na herança cultural – e não uma parte completa selecionada pelo conteúdo" (Geraldi 2010, 95).

Logo, o professor dessa nova identidade, não é um profissional que tem respostas prontas que a herança cultural já forneceu. Mas daquele que considera o vivido e o olhar do aluno como alguém que também tem histórias a contar. E nesse sentido "transformar o vivido em perguntas" (Geraldi 2010, 95).

Da jornada realizada, pode-se comparar a aula a um porto, visto que é lugar de partida e de chegada. É nesse espaço-tempo que se entrelaçam, se mesclam os horizontes da relação dialógica de humano a humano entre o professor e o aluno, gerando possibilidades de aprendizagens singulares, originais, únicas e inesperadas.

Considerações Finais

Ser professor é uma experiência complexa e contínua, sua formação envolve uma amálgama de saberes, competências, habilidades e atitudes, que abrange ainda os campos técnico, científico, ético, moral, político, estético, humanista. Estes se materializam em um 'saber-pensar-sentir-dizer-fazer' profissional, que envolve áreas de ação e se desdobram em múltiplas práticas pedagógicas (planejamento, avaliação, currículo, seleção de recursos etc.), e que desembocam, por fim, no acontecimento vivo: a aula.

Ela (aula), não necessariamente tem um início, um meio e um fim. Tampouco se restringe aos conteúdos programados. O curso do texto revelou que a aula toma novos rumos e contornos, em que, inclusive, pausas não planejadas se inserem como perspectivas de saberes. A aula é 'campo de oportunidades' para que cada indivíduo ascenda em esferas, muitas vezes, por ele insuspeitáveis de alcançar, de galgar.

A aula é palco, lugar de expressão. Também é oráculo, lugar de revelação, descoberta, de esperança no futuro. É ainda pináculo do saber, ponto cume do ensinar e do aprender, e é ainda inspiração para que se faça ponte com o conhecimento.

A aula é transversalizada pelas pessoas que fazem a aula, suas histórias de vida, alegrias, dores, várias dimensões, de uma ponta a outra, Mas é fundamental que identifiquemos que o *lócus* de partida é a formação docente. É desse lugar que as reflexões começam, do individual do futuro professor, ao hibridismo das experiências coletivas, inter-docentes, e caminhando ao encontro de uma prática humanizadora, que vise promover uma sociedade mais justa e respeitosa. Entendemos ser uma síntese da *interface* entre o ser professor e o fenômeno profissional, a aula.

Um dia alguém pensou o fogo, um dia alguém pensou o avião, o telefone, a *internet.* Aulas tiveram papéis nesses avanços. Um dia quiçá, teremos seres humanos melhores, mais íntegros, mais compreensivos, que utilizem os inventos para produzir sociedades mais equânimes e justas. Utópico? Talvez uma tentativa ainda não realizada. De qualquer forma, por detrás de cada avanço, um professor lá estará, e por detrás deles, as aulas. E para além dessa esperança, que não se faz só nos sonhos, mas nas práticas, no aqui e no agora, já é hora de refletir:

'Dar aula, fazer aula ou viver a aula?'

Referências bibliográficas

Deleuze, Gilles. 1994. "*O que é uma aula?".* Entrevista por Claire Parnet. Facebook, Bancada Docente, 07 de novembro de 2020. Vídeo, 01:34. https://www.facebook.com/bancadadocente/videos/gilles-deleuze-o-que-%C3%A9-uma-aula/1786647688169460/.

Geraldi, João Wanderley. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Larrosa, Jorge. 2018. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.*

Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Macedo, Sheyla Maria Fontenele. "A formação ética profissional do pedagogo na realidade brasileira: um estudo de caso." Tese de doutorado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/40071

Michaelis. 2024a. "Estética". Última modificação em janeiro de 2025.

https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ex3k

Michaelis. 2024b. "Política". Última modificação em janeiro de 2025.

https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/politica

Nóvoa, António. 1999. "O passado e o Presente dos Professores". Em *Profissão Professor,* organizado por António Nóvoa, 15-34. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António. 2007a. "Os professores e as histórias da sua vida". Em *Vidas de professores,* editado por António Nóvoa, 09-30. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António. 2007b. "Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo". Palestra presencial, 12 de outubro de 2006. Postado em 01 de janeiro de 2007, pela diretoria do Sindicato de Professores de São Paulo (Sinprosp). https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

Origem da Palavra. 2024. "Aula". Última modificação em janeiro de 2025. https://origemdapalavra.com.br.

Santos, Maurício Inácio dos. e Betlinski, Carlos. 2021. “A experiência estética na prática docente da educação básica”. *Revista Teias*, 22 (67): 450-465. https://doi.org/10.12957/teias.2021.53043.

Vazquez, Adolfo Sanchez. *Ética.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LA LEZIONE COME INCONTRO E COME PROGETTO DI RAPPORTI "FUORI IDENTITÀ"

The class as an encounter and as a project of relationships "outside identity"

Augusto Ponzio[1]

1 Doutor em Filosofia pela Università degli Sudi di Bari e Professor Ordinario de Filosofia e Teoria dei Linguaggi e Professor Emérito, ensinou na Universidade de Bari "Aldo Moro" de 1970 a 2014 Filosofia da Linguagem e de 1999 a 2012 Linguística Geral. Atualmente foi nomeado "Cultore della materia", no departamento de Letras, Línguas, Artes, italianística e culturas comparadas da mesma Universidade ; ORCID: https://0000-0001-8073-7675 ; E-mail: augustoponzio@libero.it. 1

Riassunto

Questo saggio cerca di riflettere sui corsi offerti dal professor Augusto Ponzio, professore Emerito dell'Università degli Studi di Bari, sulla base delle rivendicazioni politiche degli studenti italiani, nel maggio di quest'anno, a Roma e Bari, grandi città italiane. Mettendo in discussione le relazioni che normalmente stabiliamo con i testi, il professore e filosofo intreccia le sue lezioni, chiamate Seminari, tra gli anni 2019 e 2024, chiedendo la decentralizzazione delle relazioni tra insegnanti e studenti attorno a un insegnamento basato sui contenuti e astratto. Nei Seminari si intrecciano i testi stessi che compongono le riflessioni – la critica dell'identità, il testo nella comunicazione ordinaria e nell'arte, l'analisi della globalizzazione come testo leggibile, il linguaggio letterario, i linguaggi contemporanei dei media digitali – con rapporti dialogici tra maestro e studenti, componendo una filosofia del linguaggio in un atto educativo. Condividendo la progettazione degli incontri, si intravede la concezione del mondo che l'insegnante assume, considerando la classe come una superficie tesa e sperimentale, come un'arena dialogica in cui si traducono i molteplici modi di pensare, dire e agire della cultura, configurandosi come base critica contro l'ideologia neoliberista nell'educazione studentesca.

Parole chiave: Seminari; Semiotica del testo; Filosofia del linguaggio; Dialoghi; Alteritā.

Resumo

O presente ensaio busca refletir sobre os cursos oferecidos pelo Professor Augusto Ponzio, professor Emérito na Università degli Studi di Bari, a partir das demandas políticas dos estudantes italianos, em maio do presente ano, em Roma e em Bari, grandes cidades italianas. Colocando em questão as relações que estabelecemos de modo ordinário com os textos, o professor e filósofo tece suas aulas, chamadas Seminários, entre os anos de 2019 e 2024, conclamando a descentralização das relações entre professores e estudantes em torno a um ensino conteudístico e abstrato. Nos Seminários, os próprios textos que compõem as reflexões – a crítica à identidade, o texto na comunicação ordinária e na arte, a análise da globalização como texto legível, a linguagem literária, as linguagens contemporâneas das mídias digitais – entretecem-se às relações dialógicas entre mestre e estudantes, compondo uma filosofia da linguagem em ato educacional. Ao partilhar dos planejamentos dos encontros, vislumbramos a concepção de mundo que o professor assume, tomando a aula como superfície tensa, experimental, como arena dialógica em que se traduzem as muitas formas de pensar, dizer e agir, na cultura, configurando-se como base crítica contra a ideologia neoliberal na formação estudantil.

Palavras-chave: Seminários; Semiõtica do texto; Filosofia da linguagem; Diãlogos; Alteridade.

Abstract

This essay aims to reflect on the courses offered by Professor Augusto Ponzio, Professor Emeritus at the Università degli Studi di Bari, based on the political demands of Italian students, in May of this year, in Rome and Bari, Italian cities. Calling into question the relationships we ordinarily establish with texts, the professor and philosopher weaves his lessons, called Seminars, between the years 2019 and 2024, calling for the decentralization of relationships between teachers and students around content-based and abstract teaching. In the Seminars, the very texts that make up the reflections – the critique of identity, the text in ordinary communication and in art, the analysis of globalization as a readable text, literary language, the contemporary languages of digital media – are intertwined with dialogical relationships between master and students, composing a philosophy of language in an educational act. By sharing the planning of the meetings, we glimpse the conception of the world that the teacher assumes, taking the class as a tense, experimental surface, as a dialogical arena in which the many ways of thinking, saying and acting in culture are translated, configuring itself as critical basis against neoliberal ideology in student education.

Keywords: Seminars; Text semiotics; Philosophy of language; Dialogues; Otherness.

Introduzione

Anche in Italia il problema del rapporto studente-docente, il problema di come la lezione va condotta, che tipo di modalità insegnamento, di formazione è molto sentito. C'è stato a Roma, il 18-19 maggio 2024, un importante Forum organizzato dagli studenti elle associazioni "Osa" e "Cambiare rotta" in cui è stato prodotto il documento dal titolo *Per una nuova formazione pubblica in una nuova società*. Esso inizia così:

> La nostra generazione non ha nulla da perdere ma tutto da (ri)conquistare. La pandemia, la guerra, la crisi sociale ed ecologica stanno facendo emergere un presente fatto di macerie senza possibili via di uscita, contrariamente a ogni narrazione sulle aspettative di vita delle nuove generazioni in Occidente. La crisi di prospettive rende impossibile per milioni di giovani immaginarsi un miglioramento delle proprie condizioni di vita e anche il "normale" percorso scolastico non rappresenta più una garanzia di ascensore sociale per una fetta importante di studenti nel nostro paese, soprattutto per quelli che provengono da un contesto sociale proletario, autoctono o meno, senza parlare poi dei pochissimi che possono iscriversi e terminare il percorso accademico.
> *Questa sempre più evidente contraddizione tra le aspettative di un'intera generazione e la realtà rende i luoghi della formazione i punti principali di sviluppo delle contraddizioni politiche e sociali.* È proprio tra i banchi di scuola o nelle aule di ateneo, infatti, che gli studenti medi e universitari non solo si scontrano con l'impossibilità di costruirsi un futuro, ma anche con l'ipocrisia e la spietatezza dell'impianto ideologico che sorregge e consolida il capitalismo occidentale nella sua versione neoliberista, sulla base del quale si è fondato tutto l'attuale modello di formazione pubblica: *l'individualismo, la competizione, l'ideologia del "merito", la superiorità dei valori occidentali sono tutti elementi che ancora vincono ma non convincono più le* giovani generazioni, ed è forse questo *l'apporto maggiore delle mobilitazioni studentesche* contro l'alternanza scuola-lavoro così come delle recenti azioni di boicottaggio accademico in tanti atenei del Paese, in Europa e negli USA.

Il 23 maggio 2024 si tenne, per iniziativa degli studenti delle associazioni "Osa" e di "Cambiare rotta" dell'Università di Bari, nell'Ateneo occupato dagli studenti per protesta, un incontro sul tema "Formazione pubblica in una nuova società al quale, con alcuni altri docenti, fui invitato anch'io e la Professoressa Susan Petrilli, che insegna, nel Dipartimento Innovazione e Ricerca Umanistica (DIRIUM) di questa Università, Semiotica, Semiotica della traduzione e Filosofia del linguaggio. L'aula in cui si svolgeva l'incontro era l'"aula occupata" *Hind Rajab*. Mi informai sul nome che dagli studenti era

stata data all'aula: era il nome di una bambina uccisa durante i bombardamenti voluti da Netanyahu sulla Palestina, nella Striscia di Gaza.

Ciò mi dette l'occasione di mostrare, in quell'incontro, come dominante sia, in generale, il riferimento all'identità (di gender, di stato sociale, di ruolo, di professione, di religione, di "razza", di lingua, di appartenenza nazionale), trascurando la singolarità di ciascuno. Ciò accade nella scuola, nell'università, già nel rapporto Professore-studente, ma anche nel carattere nozionistico richiesto dalla preparazione dello studente, nel modo di presentare la storia, la letteratura, la diversità delle lingue.

L'identità è origine di distanza, di differenza passivamente subita, di contrasto, fino al conflitto, fino all'omicidio (femminicidio) e, come oggi di nuovo, sempre di nuovo, avviene, fino alla guerra, fino al genocidio.

Il rapporto insegnante, professore–studente assume generalmente il carattere di un rapporto impersonale, tra due identità, così come identici sono i "saperi", generalmente a carattere nozionistico, da impartire, da valutare da parte del docente e da apprendere da parte del discente.

1. I Seminari di Augusto Ponzio a Bari

Dopo aver insegnato come professore ordinario nell'Università di Bari Filosofia del linguaggio e Semiotica, benché in pensione, posso ancora tenere in qualità di "Professore emerito", dei Seminari per gli studenti di Lingue e Letterature stranire del Dipartimento DIRIUM, sopra menzionato. Nel seminario *Semiotica del testo*, a partire dall'anno acc, 2019-20, riprendendo anche il mio modo consueto di tenere lezione, ho cercato, sia nell'argomento del seminario, sia nel modo di rapportarmi agli studenti che lo frequentano di mostrare la possibilità di un "rapporto fuori identità". Il seminario non è obbligatorio. Gli studenti frequentanti superano generalmente il centinaio. Il seminario comprende complessivamente 21 ore divise in sette incontri 3 ore.

La descrizione e gli obiettivi formativi del seminario in generale sono questi:

"Il seminario si propone di offrire gli elementi e le prospettive per la costruzione di un approccio metodologico e critico alla problematica della lettura, della costruzione e dell'interpretazione del testo e quindi anche della sua riformulazione, traduzione e trasposizione mettendo a frutto il contributo della scienza dei segni. L'approccio linguistico e semiotico al testo contribuisce ad avviare, nel percorso formativo dello studente, alla conoscenza e alla capacità di apprendimento e comprensione del testo, ma anche all'applicazione contestuale di tali capacità, e quindi all'autonomia di giudizio, al confronto dialogico e alla connessa competenza e abilità comunicativa".

Degli argomenti di cui il seminario si occupa può dare un'idea l'ultimo saggio di Roland Barthes, scritto per il Convegno su Stendhal (1980), trad. it. Roland

Barthes, *Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama* (Mimesis, 2017), in cui si considera la differenza di capacità espressiva nei testi del discorso ordinario e nei testi della raffigurazione artistico-letteraria, e anche si mostra la possibilità di questi ultimi, proprio in quanto testi di "riflessi artisticamente", di rendere conto della costruzione, del funzionamento e dei limiti espressivi dei testi della comunicazione ordinaria e della sua ideologia identitaria.

Tra i testi oggetto di riferimento durante il seminario, oltre a Roland Barthes, *Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama*, Valentin N. Vološinov, *Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010; Luciano Ponzio, *Visioni del testo,* Pensa Multimedia, 2016; Augusto Ponzio, *Interpretazione e scrittura*, Milano, Mimesis, 2015; Augusto Ponzio, *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali,* Roma, Aracne, 2016; Susan Petrilli (a cura) *L'immagine nella parola, nella musica nella scrittura*, Mimesis, 2018.

Esporrò il programma svolto in questi seminari di Semiotica del testo a partire dall'anno accademico 2020-21, per mostrare come sia possibile svolgere la lezione accademica, fin dal tema trattato, in maniera tale da uscire dagli schemi ordinari, aprendola a una riflessione sul rapporto tra singolo e singolo, fuori l'astrazione, dall' impersonalità, dalla *Trappola mortale dell' Identità* (è questo il titolo del volume del 2009, a mia cura, della collana da me diretta dal 1990, "Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura", Mimesis).

Il titolo del suddetto seminario (2020-21) è *Il testo nel discorso ordinario e nella raffigurazione artistica*". Gli incontri settimanali con gli studenti mettendo a frutto il contributo della scienza dei segni, la semiotica, erano dedicati alla riflessione sulla costruzione interpretazione del testo, sia come testo orale, sia come testo scritto, e sia come testo della comunicazione ordinaria, sia come testo della raffigurazione artistica, letteraria, figurativa, musicale, teatrale, filmica. Nelle tematiche concernenti la costruzione e l'interpretazione del testo erano comprese anche quelle della sua riformulazione, traduzione e trasposizione. L'approccio linguistico e semiotico al testo era rivolto a contribuire alla conoscenza e alla capacità di apprendimento e comprensione del testo, e quindi anche alla critica, all'autonomia di giudizio e al confronto dialogico.

Particolare rilievo era dato, nel seminario, alla differente capacità espressiva dei testi del discorso ordinario e dei testi della raffigurazione artistico-letteraria, mostrando la possibilità di questi ultimi di rendere conto della costruzione, del funzionamento e dei limiti espressivi dei testi ordinari. Tra i testi oggetto di riferimento durante il seminario: Michail Bachtin e il suo Circolo, *Opere*, *1919-1930*, testo russo a fronte, tr. e cura di Augusto e Luciano Ponzio, Bompiani, 2014;Jurij Lotman, *Semiotica del cinema e lineamenti di cine-estetica*, Mimesis, Milano, 2020; Roland Barthes, *Il discorso*, tr., intr. e cura di A. Ponzio, Mimesis, 2015;

Susan Petrilli (a cura) *L'immagine nella parola, nella musica, nella scrittura*, Mimesis, 2018; Luciano Ponzio, *Visioni del testo,* Pensa Multimedia, Lecce, 2016; Augusto Ponzio, *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*, Ed. Guerra, Perugia, 2018. AA.VV., *La persistenza dell'altro. La singolarità dell'altro fuori dall'appartenenza identitaria*, Pensa Multimedia, 2020; Augusto Ponzio e Susan Petrilli, *Semioetica*, Milano, Meltemi, 2024.

Particolare importanza nei seminari è data alla visione indiretta della scrittura letteraria (che è invece spesso fa la parte di "Cenerentola" nella scuola e nella università) in quanto permette di scorgere e di raffigurare ciò che sfugge allo sguardo diretto, troppo scoperto e vulnerabile. La scrittura letteraria permette di raffigurare i rapporti tra singoli, tra unici, insostituibili, quali i rapporti di amicizia, d'amore – amore materno filiale, parentale, erotici (l'amore di Giulietta e Romeo fuori dall'identità ideologica di Capuleti e Montecchi.

Come guarda le cose la scrittura letteraria? Le guarda in maniera indiretta, con la coda dell'occhio. E ciò le permette di usare la lingua per uscire dai limiti del mondo con cui essa coincide, di uscire dalla sfera dell'essere-così, dall'ordine del discorso, dall'ontologia, anche se "trasumanar significar *per verba* non si porìa" (Dante, *Paradiso*, I, 65-66). Come sale Dante di cielo in cielo fino al Paradiso? Guardando gli occhi di Beatrice, secondo il detto proprio dell'innamorato "Quando ti guardo negli occhi, salgo al settimo cielo".

La visione indiretta della scrittura letteraria permette di scorgere e di raffigurare ciò che sfugge allo sguardo diretto, troppo scoperto e vulnerabile. Edgard Allan Poe lo dice attraverso Auguste Dupin (*La lettera rubata*). Guardare una stella di lato, con la coda dell'occhio, più sensibile, per una maggiore concentrazione di bastoncelli, alle deboli impressioni della luce, consente di contemplarla distintamente, di apprezzarne al massimo la luminosità, di averne una percezione più raffinata.

Italo Calvino in *Lezione americane* Considera lo sguardo indiretto della letteratura come "possibilità di salute" contro la "peste del linguaggio" che si manifesta come omologazione, automatismo, appiattimento non solo nell'espressione verbale, ma anche nella vita stessa e persino nell'immaginazione e nel desiderio: la scrittura letteraria come antidoto alle varie manifestazioni dell'"epidemia pestilenziale" delle "Identità dominanti".

Come tale, la scrittura letteraria si sottrae anche all'""identità nazionale". Malgrado la pretesa dominante di attribuirle una identità nazionale ("letteratura italiana", "letteratura inglese", "letteratura francese" Il linguaggio letterario è fuori dai confini nazionali (v. il mio libro *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali* (cit.).

Il tema del seminario dell'anno accademico 2022-23 è *Leggere il testo complessivo della globalizzazione attraverso il raffronto fra testi dell'identità e testi fuori identità*. Il programma era questo:

Gli incontri nel corso del seminario, mettendo a frutto il contributo della scienza dei segni, la semiotica, saranno dedicati alla riflessione sulla comunicazione quale si realizza nell'attuale testo complessivo della globalizzazione.

Qui la comunicazione è presente nell'intero ciclo produttivo – produzione, scambio, consumo – e coinvolge ogni parte dell'intero pianeta. La pandemia e la guerra hanno massimamente evidenziato l'interconnessione, l'interdipendenza, l'intreccio che la globalizzazione ha comportato tra luoghi e popolazioni che sembravano tra loro distanti, isolati, automi.

Sono i testi dell'identità, di appartenenza nazionale, culturale, di religione, di stato sociale, ecc., a mantenere ancora l'illusione dell'autonomia e della reciproca indipendenza, dando luogo quella modalità di vivere la globalizzazione che Papa Francesco ha indicato come "globalizzazione dell'indifferenza" e che sempre più la realizzazione dell'interesse, del profitto, l'affermazione del proprio dominio trasforma in insofferenza, ostilità, conflitto, guerra, strage, genocidio.

Il tema del seminario riguarda la riflessione sulla distinzione specifica fra i testi che sono basati e costruiti sul rapporto di identità – e che sono quelli che rientrano nella sfera del "pubblico" – e i testi fuori identità, tra singolarità, tra "unici", tra insostituibili, non intercambiabili, considerati sia nella comunicazione ordinaria sia nella raffigurazione artistica con particolare riferimento alla raffigurazione letteraria, al linguaggio letterario, il quale non conosce confini nazionali.

Nei testi fuori identità vige un diritto non contemplato tra i diritti umani e che tutti noi, invece, nel privato, conosciamo bene e facciamo valere nei rapporti affettivi, d'amore, di amicizia: *il diritto all'infunzionalità*, che è in effetti il diritto che sta alla base di tutti i diritti umani *non ridotti ai diritti dell'identità*, *ma comprensivi* – quale loro condizione di diritti umani – *dei diritti altrui*.

Si tratta del diritto di valere ciascuno e di essere riconosciuto come tale nei rapporti, indipendentemente dalle proprie capacità, dall'interesse che se ne può trarre, dalla propria utilità (v. A. Ponzio, *Elogio dell'infunzionale*, Mimesis, 2004, ora in A. Ponzio, *Quadrilogia*, Milano, Mimesis, pp. 137-292).

Nelle tematiche concernenti la costruzione e l'interpretazione del testo sono comprese anche quelle della sua riformulazione, traduzione e trasposizione. L'approccio linguistico e semiotico al testo è rivolto a contribuire alla conoscenza e alla capacità di apprendimento e comprensione del testo, e quindi anche alla critica, all'autonomia di giudizio e al confronto dialogico.

Tra i testi oggetto di riferimento durante il seminario: *La persistenza dell'altro. La singolarità dell'altro fuori dall'appartenenza identitaria*, Pensa Multimedia, 2020; R. Barthes, *Il discorso amoroso*, Mimesis, 2015; R. Barthes, *Il Neutro*, Mimesis, 2022; S. Petrilli, *Senza Ripari, Segni, Differenze, Interferenze*, Mimesis, 2021; A. Ponzio, *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali*, Aracne, 2016; J. Lotman, *Semiotica*

del cinema e lineamenti di cine-estetica, Mimesis, 2020; A. Schaff, *Traduzione e ideologia*, Pensa MultiMedia, 2022. Il seminario si svolge in collaborazione con l'Associazione degli Studenti Link-Lingue.

II seminario di Semiotica del testo dell'anno accademico1923-24 ha come titolo: "Fare testo'. *Socials*, *Mass-media* e singolarità incomparabili". Il programma è in seguente:

Gli incontri nel corso del seminario, mettendo a frutto il contributo della scienza dei segni, la semiotica, e della filosofia del linguaggio, da essa inseparabile, saranno dedicati alla riflessione sulla comunicazione quale si realizza nell'attuale forma di organizzazione sociale, la *globalizzazione*. Qui è dominante il "fare testo" non solo nell'indifferenza per altri, ma anche contro altri, a danno di altri, e fino alla negazione della possibilità di vita non solo dei "propri simili", ma della vita stessa sul nostro pianeta.

Il tema del seminario riguarda la riflessione sulla distinzione specifica fra il "Fare testo" nella comunicazione tramite *socials* e *mass-media* fino al massimo del "virale", testi che sono basati e costruiti sul rapporto di identità – e che sono quelli che rientrano nella sfera del "pubblico" – e i testi fuori identità, tra singolarità, tra "unici", tra insostituibili, non intercambiabili, considerati sia nella comunicazione ordinaria sia nella raffigurazione artistica con particolare riferimento alla scrittura letteraria, al linguaggio letterario.

Il linguaggio letterario, infatti riesce a rendere la singolarità di ciascuno, nella sua eccezionalità, unicità, insostituibilità e il rapporto tra singolarità, tra alterità.

Nei testi fuori identità vige un diritto non contemplato tra i diritti umani e che tutti noi, invece, nel "privato", conosciamo bene e facciamo valere nei rapporti affettivi, d'amore, di amicizia: il diritto all'infunzionalità, a valere per sé, indipendentemente dalla propria "utilità", "efficienza", "capacità", indipendentemente dall'interesse, riuscendo a "fare testo" per altri nella propria assoluta incomparabilità, assoluta insostituibilità.

Nelle tematiche concernenti il tema del corso sono comprese quelle della analisi dell'enunciazione, dell'espressione, della differenza tra voler sentire e ascolto, tra interpretazione e comprensione contribuendo alla critica, all'autonomia di giudizio e al confronto dialogico.

Tra i testi durante il seminario "compagni di viaggio", ma non "oggetto di studio" (ciò sarebbe in contraddizione con il tema: a nessuno di noi piacerebbe avere rapporti con chi "ci vuole studiare"): R. Barthes, *Il discorso amoroso*, tr. e cura di A. Ponzio, Mimesis; Barthes*, Il Neutro*, Mimesis; A. Ponzio, *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali*, Aracne; *L'immagine nella parola nella musica nella pittura*, a cura di S. Petrilli, Mimesis.

Il seminario dell'attuale anno accademico 2024-25 si intitola "La singolarità dialogica di ciascun umano come testo non riproducibile". Il programma ha

come epigrafe una frase di Emmanuel Levinas tratta dal suo libro del 1972 *Humanisme de l'autre homme* (Montpellier, Fata Morgana):

"L'umanità dell'uomo è senza identità. Tutto l'umano ne è fuori".

Il tema del seminario riguarda la riflessione sulla distinzione specifica fra i testi che sono basati e costruiti sul rapporto di identità – e che sono quelli che rientrano nella sfera del "pubblico" – e i testi fuori identità, tra singolarità, tra "unici", tra insostituibili, non intercambiabili, considerati sia nella comunicazione ordinaria sia nella raffigurazione artistica con particolare riferimento alla scrittura letteraria, al linguaggio letterario, il quale riesce a rendere la singolarità di ciascuno, nella sua eccezionalità, unicità, insostituibilità e il rapporto tra singolarità, tra alterità. Libro di riferimento: Roland Barthes, *Vivere insieme*, tr. intr. e cura di A. Ponzio, Mimesis 2024.

Conclusioni

Ho cercato in questo mio testo con le mie considerazioni, con il riferimento alle iniziative degli studenti delle Università di Roma e di Bari e con l'esposizione delle tematiche trattate nei miei seminari annuali di *Semiotica del testo* dall'dall'anno accademico 2019-20 all'attuale anno accademico 2024-25, di dare il mio contributo all'iniziativa della pubblicazione *La lezione come atto etico, estetico, politico.*

Indipendentemente da quanto io vi sia riuscito o meno, resta che, come importantissima e imprescindibile, la descrizione della lezione così come nel programma di questa iniziativa viene presentata, e cioè come "lo spazio-tempo formativo essenziale della cultura. Un evento vivo nella sua storia, in cui i soggetti esercitato attivamente nei movimenti di comprensione, incorporazione, rifiuto, dubbio, sperimentazione ricreazione e rinnovamento di tutta quell'architettura vivente e umana che la cultura e i suoi valori, tutti espressi in segni ideologici. La lezione è una superficie tesa ed esperienziale, un'arena ideologica in cui il mondo si gestisce, sulla base del protagonismo pluridiscorsivo e dialogico di cui sono fattela cultura e le culture umane".

Riferimenti bibliografici

Bachtin, Michail, e il suo Circolo. 2014. *Opere*, 1919-1930, testo russo a fronte, tr. e cura di Augusto e Luciano Ponzio. Milano: Bompiani.

Barthes, Roland. 2015. *Il discorso amoroso*. tr., intr. e cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Barthes, Roland. 2017. *Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama*. tr., intr. e cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Barthes, Roland. 2022. *Il Neutro*. A cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Barthes, Roland. 2024. *Come vivere insieme*. Tr, intr. e cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Calvino, Italo. 1988. *Lezioni americane*. Milano: Feltrinelli.

Levinas, Emmanuel. 1972. *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier: Fata Morgana.

Lotman, Jurij. 2020. *Semiotica del cinema e lineamenti di cine-estetica*. Tr. e cura di Luciano Ponzio. Milano: Mimesis.

Petrilli, Susan (a cura). 2018. *L'immagine nella parola, nella musica, nella scrittura*. Milano: Mimesis.

Petrilli, Susan. 2021. *Senza ripari*. Segni, Differenze, Interferenze. Milano: Mimesis.

Petrilli, Susan. (a cura). 2024. *La speranza come segno*. Hope as a Sign, Milano, Mimesis.

Petrilli, Susan e Ponzio, Augusto. 2024. *Semioetica*. Milano: Meltemi.

Poe, Edgar Allan. 1958. *Racconti Straordinari* - Genesi di un poema - Racconti grotteschi e seri. Trad. di Renato Ferrari. Milano: Edizioni per Il Club del Libro.

Ponzio, Augusto (a cura). 1990. *La trappola mortale dell'Identità*. Milano: Mimesis.

Ponzio, Augusto. 2004. *Elogio dell'infunzionale*. Milano: Bompiani.

Ponzio, Augusto. 2015. *Interpretazione e scrittura*. Lecce: Penza Multimedia.

Ponzio, Augusto. 2016. *La coda dell'occhio*. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali. Roma: Aracne.

Ponzio, Augusto. 2018. *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*. Perugia: Ed. Guerra.

Ponzio, Augusto.2024. *Quadrilogia*. Milano: Mimesis.

Ponzio, Luciano. 2016. *Visioni del testo*. Lecce: Pensa Multimedia.

Ponzio, Luciano (a cura). 2020. *La persistenza dell'altro*. La singolarità dell'altro fuori dall'appartenenza identitaria, Lecce, Pensa Multimedia.

Schaff, Adam. 2022. *Traduzione e ideologia*. A cura di Augusto Ponzio. Lecce: Pensa Multimedia.

Vološinov, Valentin N. 2010. *Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione*. Tr. e cura di Luciano Ponzio, Lecce, Pensa Multimedia.

A AULA É UM CORTE CRÍPTICO

The class is a cryptical cut

Daniel Gaivota[1]

1 Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professor na Università degli Studi di Padova ; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7900-1732 ; Lattes: https://lattes.cnpq.br/2343951752602782 ; Email: danielgaivota@yahoo.com.br

Resumo

O texto parte de uma análise do diagrama político contemporâneo descrito por pensadores e pensadoras como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Shoshana Zuboff para tentar situar a escola, sua ação e seus efeitos políticos na realidade. Assume, para tal, a aula como elemento básico desta ação, argumentando que, a partir da ideia de máquina abstrata de Deleuze e Guattari, a aula opera como um *corte*, no sentido filosófico do termo. Assim, o artigo propõe uma concepção mais restrita de aula, recuperando seu sentido original e afastando-a das influências neoliberais que promovem a lógica individualista e de mercado. O faz a partir de uma análise de três cortes específicos – temporal, espacial e relacional – realizados pela configuração específica da aula, tentando com isso delimitar seu território. A partir desse estudo e sustentado por outros filósofos e filósofas da educação como Masschelein, Simons, Biesta e Arendt, o artigo busca demonstrar como a unidade educativa *aula* pode, ainda e mais do que nunca, ser uma importante interface na linha de frente das capturas biopolíticas que, fundadas na visibilização como modo operativo, contaminam todos os territórios do mundo contemporâneo. E como a aula, do modo a descrevemos, pode fazê-lo na medida em que cria condições para uma ação críptica.

Palavras-chave: aula, críptica, corte, biopolítica, escola, heterotopia, heterocronia, heterodrasia.

Abstract

The text parts from an analysis of the contemporary political diagram described by thinkers such as Michel Foucault, Gilles Deleuze and Shoshana Zuboff in order to try to situate the school, its action and its political effects in reality. To this end, it takes the class as the basic element of this action, arguing that, based on Deleuze and Guattari's idea of an abstract machine, the class operates as a *cut*, in the philosophical sense of the term. Thus, the article proposes a more restricted conception of the classroom, recovering its original meaning and distancing it from neoliberal influences that promote individualistic and market logic. It does so by analyzing three specific cuts – temporal, spatial and relational – made by the specific configuration of the class, thus trying to delimit its territory. Based on this study and supported by other philosophers of education such as Masschelein, Simons, Biesta and Arendt, the article seeks to demonstrate how the educational unit *class* can, even more than ever, be an important interface on the front line of the biopolitical captures that, based on visibilization as an operative mode, contaminate all the territories of the contemporary world. And how the class, as we describe it, can do this insofar as it creates the conditions for cryptic action.

Keywords: class, cryptics, cut, biopolitics, school, heterotopy, heterochrony, heterodrasy.

Introdução (de um campo de forças contrárias à escola)

O crescente descaso pelo papel da educação escolar e sua substituição por homônimos de segunda mão politicamente e pedagogicamente desalinhados com os princípios e efeitos da primeira é, ao mesmo tempo, sintoma e consequência de uma visão cada vez mais plana da realidade, cada vez menor, cada vez mais reduzida àquilo que é imediatamente visível ou perceptível. Se os dispositivos contemporâneos de controle funcionam a partir do que Foucault (1999) e Deleuze (2014) definem como um exercício biopolítico do poder, ou seja, o governo de populações a partir da coleta de dados e cálculo de probabilidades (Deleuze 2014, 366), esse controle gera por um outro lado uma sensação de que os dados são evidências e as evidências são a verdade sobre o real. Assim, sem percebermos, essa lógica passa a contaminar pouco a pouco nosso pensamento, fazendo confundir a materialidade concreta com o algoritmo. Essa confusão reacende uma aproximação da realidade que defini recentemente como o ideal da *visão pura*.

A visão pura seria a ideia, a perspectiva ou o plano conceitual que permite pensar um campo onde todos os movimentos sejam compreendidos e rastreáveis, onde as relações de causa e efeito sejam todas mapeadas e onde todo fenômeno seja capturável em forma de dados. Assim, apostar nessa possibilidade significa conceber a possibilidade de um mapa em que a visibilidade se tornaria absoluta: tudo se encontraria às claras, categorizável, compreensível e controlável. O mapa do real contido nesta visão total atingiria uma proporção 1:1, ou seja, todos os processos da realidade estariam contidos nele. Todos os estilos, epistemologias, ciências, gêneros literários, grupos de pessoas, estados de direito e movimentos sociais teriam não só nomes, mas estariam definidos, explicados e inseridos nas estruturas históricas, jurídicas e políticas. Toda a materialidade concreta, através da visão pura, se tornaria objetivamente compreensível e, portanto, governável (Gaivota 2024).

O problema de assumir tal perspectiva, além do fato óbvio de que ela é totalitária e em certa medida fascista, é que ela invalida a premissa básica da escola e da universidade, que é a de que *a realidade merece ser estudada*. Refiro-me obviamente ao sentido original desses ambientes educacionais, àquele de gerar tempo livre e público para uma relação não predefinida com o mundo (Masschelein e Simons 2018). E não às reivindicações mais contemporâneas de escolas e universidades como ambientes de suporte a alunos independentes e pesquisadores inovadores, em termos de infraestrutura e recursos que facilitam o aprendizado e a pesquisa eficientes com impacto mensurável. Esta ideia de ambiente educativo se inclina mais ao ideal da visão pura, no sentido de que transforma o trabalho educativo em uma máquina de produção de informação, criando sujeitos "independentes" e "autogeridos",

mas que são constantemente mediados por uma captura de seus movimentos e a tradução desses movimentos em estatísticas, que por sua vez reconfiguram o ambiente para gerar mais aprendizado ou produção de resultados.

Desse modo, como já previa Deleuze nos cursos sobre Foucault, os discursos contra a escola se intensificam, na medida em que enquanto espaço-tempo fechado, condicionado, a escola não é capaz de produzir esses dados úteis. Por isso neste novo diagrama o discurso anti-institucional se fortalece tanto,

> abordando as mutações das formações sociais e dos estratos, exemplificadas na transição da fábrica à empresa, da escola à formação permanente, do hospital ao hospital-dia, da prisão às penas alternativas, da vigilância ao controle do marketing, enfim, nesse processo que é denominado "crise das instituições" (Hur 2018, 177).

O que pretendo elaborar a seguir é uma defesa da educação escolar e da aula como seu elemento básico em termos que possam escapar da lógica da visão pura que, contaminando as tecnologias de informação e mídia contemporânea e alimentada por uma nova dobra no capitalismo – que passa a ter como ativo principal justamente a informação coletada por esses dispositivos biopolíticos (Zuboff 2021) –, ameaça a existência da aula como a concebemos hoje e de seus efeitos na realidade, que pretendo analisar.

1. A aula realiza um corte tridimensional

O mesmo movimento que permite aos dispositivos de exercício de poder desdobrarem de uma maquinaria institucional – que tinha como foco a criação de procedimentos que fizessem os corpos se comportar de maneira predeterminada – para uma maquinaria de controle – que se trata de administrar as multiplicidades em espaço aberto – nos permite atualizar o papel da (e a crítica à) escola: se a realidade é composta de múltiplas forças, e se somos, nós e os objetos, constantemente e intensamente afetados e atravessados por estas inúmeras forças (físicas, biológicas, culturais, econômicas, etc.), capturar essas infinitas e microscópicas variações torna-se impossível. Por mais potente que seja o algoritmo, a captura do infinito caos da multiplicidade que nos rodeia em entidades objetivas e categorizáveis é um delírio do desejo de representação. Não é que neguemos a existência dos objetos. "Mas dizemos: as coisas não existem apenas; se fosse assim, elas de fato seriam apenas objetos. O ponto sobre as coisas, no entanto, é que elas ocorrem – isto é, elas continuam ao longo de suas linhas. Isso é admiti-los no mundo não como substantivos, mas como verbos, como acontecimentos. É trazê-los à vida" (Ingold 2015, 16, tradução nossa).

Assim, muito rapidamente nos desvencilhamos do fantasma da visão pura afirmando: a vida é incapturável em sua totalidade. Há pactos e forças gravitacionais

que podem redirecionar movimentos e fluxos, e há portanto relações de poder, mas nas pontas de desterritorialização há sempre um nível mais sutil, um movimento mais ágil, uma linha incapturável, uma zona de contestação em cada estratificação e cristalização operada pelos dispositivos de captura. A visão pura é um ideal abstrato porque ignora que nunca é possível ver tudo, mas somente aquilo que é possível ver – dadas as condições do aparelho óptico.

> O movimento está numa relação essencial com o imperceptível, ele é por natureza imperceptível. É que a percepção só pode captar o movimento como uma translação de um móvel ou o desenvolvimento de uma forma. Os movimentos e os devires, isto é, as puras relações de velocidade e lentidão, os puros afectos, estão abaixo ou acima do limiar de percepção. Sem dúvida, os limiares de percepção são relativos, havendo sempre, portanto, alguém capaz de captar o que escapa a outro: o olho da águia... (Deleuze e Guattari 2012, 78).

E, como proposto recentemente na pesquisa publicada sob o título *Escolas Invisíveis* (Gaivota 2024), há espaços de penumbra, há ainda redutos em uma sociedade da visibilidade onde se pode exercer a invisibilidade. Prestar atenção a essas camadas, tempo-espaços ou zonas ocultas e, mais importante, trabalhar em função da manutenção de sua invisibilidade (na medida em que é a invisibilidade que as protege dos regimes de visibilidade dos dispositivos) é o que temos chamado de uma abordagem *críptica*. A críptica é o agenciamento que, em oposição à visibilidade, se ocupa de tornar presentes as forças sem submetê-las à homogeneização, adequação, categorização e ritualização dos dispositivos de visibilidade. É a tentativa de devolução do mistério e do segredo a uma realidade destituída de suas dobras, através de gestos específicos de atenção e cuidado. A críptica, assim, demanda (e de certa forma, constitui) este olho da águia que Deleuze e Guattari sugerem. Olhar bem de perto para perceber os movimentos mínimos, inacabados, não realizados, escondidos, movimentos minúsculos que permitem sempre que reativemos ou liberemos os fluxos destes pactos.

E se um estudo críptico não mostra, não visibiliza, no sentido de traduzir processos ou eventos em dados, ele realiza aquilo que Deleuze e Guattari chamam de "corte". Os autores utilizam a palavra ao trabalharem seu conceito de máquina, afirmando que, na sua condição de multiplicidade, a materialidade concreta opera de forma maquínica (e não orgânica), como um conjunto de maquinas acopladas em outras máquinas no interno de máquinas maiores. Desse modo, as forças e fluxos se concatenam em produção (de desejo, de movimento, de intensidade...). As máquinas por sua vez funcionam como sistema de corte: uma máquina produz um fluxo associativo na sua relação com outras máquinas,

e outra máquina condiciona sua continuidade, corta aquele fluxo ou o recebe, ou o reconduz (Deleuze e Guattari 2010, 54-55). Os autores chamam essas relações conectivas, disjuntivas ou conjuntivas – ou ainda, o espaço que existe entre as máquinas – de *cortes*: não como o corte de uma tesoura numa folha de papel, mas cortes de fluxos, como o corte que faz um esfíncter.

A críptica nesse sentido, enquanto agenciamento, é também uma máquina que corta, que dissocia fluxos de máquinas de visibilidade para permitir um resíduo que seja tanto presente como oculto. Não tenho como desenvolver mais profundamente isso aqui, mas essa reflexão é bastante para a afirmação que pretendo reivindicar ao longo deste texto que é: a aula, em seu sentido mais escolar e original, na medida em que representa a interface (ou o espaço entre) uma máquina escolar e as demais máquinas (familiares, sociais, mercadológicas, capitalísticas etc.), é por sua vez, também, um corte.

Primeiramente, a aula é um *corte temporal*. Já é bem conhecida a etimologia da palavra escola, do grego *skholé* que significa "tempo livre", como ressaltaram recentemente diversos autores, entre eles Masschelein e Simons (2018), retomando o sentido original da escola como uma temporalidade específica que permite um efeito político. Esse efeito, desde a origem da escola é aquele de dar tempo aos processos, ou gerar um tempo suspenso. "Tempo livre", na concepção pedagógica de *skholé* que sugerem estes autores, não significa um tempo indeterminado nem mesmo um tempo em que cada um pode escolher o que faz – essas noções combinam mais com a "nova" ideia de escola, mais ligada às lógicas de mercado e, em última análise, da visão pura. A escola é um tempo livre no sentido de que, desde sua origem ela "fornecia [...] tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua 'posição') não tinham direito legítimo de reivindicá-lo" (Masschelein e Simons 2018, 26).

Em outras palavras, o que a escola faz, porque estabelece uma igualdade radical entre seus habitantes, é superar as forças que "empurram" ou conduzem os alunos para um ou outro lado de acordo com seus perfis, com as forças identitárias que carregam consigo decorrentes de seus backgrounds (e que, por sua vez, definem as possíveis perspectivas de cada um para aquilo que virá depois da escola). Segundo os autores, essa suspensão permite aos alunos

> se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus "efeitos". A escola e o professor permitem que os jovens reflitam sobre si mesmos, separados do contexto (antecedentes, inteligência, talentos, etc.) que os conecta a um determinado lugar (um caminho de aprendizagem especial, uma aula para os alunos de reforço, etc.) (Masschelein e Simons 2018, 34).

Uma análise completa poderia tocar em como outros dispositivos podem ajudar a gerar essa suspensão, mas gostaria de me deter em uma observação de como a aula a permite e sustenta. Em primeiro lugar, a aula é um tempo cronologicamente delimitado. Independente da discussão sobre a quantidade de tempo compreendida na unidade temporal *aula*, é importante que ela tenha um início e um fim – que a separam nitidamente dos processos que ocorrem antes e depois dela. O fato de que se "entre" e se "saia" deste tempo permite que ele se distancie dos outros tempos da sociedade, da família, da religião... Ao contrário das perspectivas que propõem um ambiente "sem relógios", na qual cada indivíduo circule e decida seu próprio itinerário, a partir das suas necessidades pessoais (voltaremos mais adiante a essa ideia de uma educação centrada no estudante), proponho pensar que tal organização temporal é avessa aos interesses da escola, e que arriscando uma análise radical, elas estinguem a aula como elemento básico da educação (substituindo-a por outra coisa que, ainda que chamemos de aula, não produz os mesmos efeitos).

Quando assumimos diferentes temporalidades sobrepostas na realidade, como afirma Kohan (2009), no sentido de que há um tempo *chrónos* que "designa a continuidade de um tempo sucessivo" (2009, 17) mas também, por outro lado *kairós* – "'momento crítico', 'temporada', 'oportunidade'" (2009, 18) e *aión*, que "significa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade que não é numerável nem sucessiva, mas intensiva" (2009, 18), tendemos a dicotomizar os tempos e assumir que há uma temporalidade mais desejável ou mais adequada à educação. Essa relação binária nos leva a conclusões apressadas tais quais assumir o tempo cronológico como necessariamente ligado aos dispositivos de controle (na medida em que pode ser medido) e o tempo aiónico como um tempo mais potente e livre do cronológico – como se houvessem períodos de temporalidades sucessivos e distintos. Não parece, entretanto, que seja o caso, e a confusão que pode emergir dessa aproximação binária dos conceitos trabalhados pelo autor é uma proposta de tempo não cronometrado como uma tentativa de conceder mais intensidade ou mais "liberdade".

A aula, entretanto, permite uma experimentação de tempos como *kairós* – a deixa perfeita para uma pergunta, o desvio do tema para um objeto de interesse, a suspensão do assunto para discutir na semana seguinte, etc. – e *aión* – a sensação de que a aula durou muito mais tempo, ou de que ela passou bem devagar, a experiência de "perder-se em devaneios", a dilatação de um momento específico de uma experiência, etc. – justamente porque aquele tempo está encapsulado e separado do tempo da internet, do consumo, da produção. A aula como temporalidade cronológica pode funcionar como uma temporalidade insular, como um *entre* suspenso, heterocrônico (Foucault 2013) que torna possíveis fenômenos

que, numa temporalidade continental, seriam diluídos em outras linhas mais impositivas como o *feed* da rede social ou o calendário de entregas.

Além disso, o fato de a aula ser um corte restrito, curto, impede seus vetores de apontar para um futuro utópico. Num nível macro, projetos educativos continuam penetrando a escola trazendo esses vetores na forma que Arendt (2016) acusa como noções de educação descendentes do projeto platônico, ou seja, que na tentativa de criar uma nova realidade, um novo mundo, assumindo que os adultos não podem ser reeducados, educa as crianças para adequarem-se à utopia. Num nível micro, porém, é muito difícil ocupar-se do futuro da humanidade em duas horas – mas é possível estudar uma equação, um poema, uma pergunta. Em outras palavras, o corte temporal que a aula opera força, em certa medida, o olhar para o presente, para o que há diante de nós. As tentativas de mudar a unidade básica da educação para uma temporalidade ampla, não segmentada, como as ideias de *lifelong learning* – educação continuada (definida pelos documentos do Ministério da Educação Irlandês (2000), como "contínuo, voluntário e automotivado") – ou de educação vocacional, por exemplo, abrem o tempo da educação para forças externas, que independente dos demais efeitos que possam produzir, impedem invariavelmente o redirecionamento da atenção para o presente.

O corte temporal exercido pela aula, em resumo, tem esse efeito: permite que o passado de certo modo seja suspenso, seja na forma de predefinições, expectativas, projetos familiares ou religiosos, diagnósticos, assunções e prerrogativas sobre as identidades; e ao mesmo tempo suspende de outra forma o futuro, seja em termos de uma finalidade dos processos educativos que de prerrogativas profissionais, vocacionais, de perspectiva de vida ou de projeção pessoal. A criança rica, a pobre, a criança com câncer terminal, a criança autista, a criança que será reprovada, a criança branca, a negra, a criança imigrante: todas se engajam na mesma equação ou no mesmo poema. Agora: entre passado e futuro, em um tempo que é livre, é *skholé,* porque é capaz de gerar um corte que suspende as máquinas temporais que nos puxam e empurram sempre mais para longe do presente.

Em segundo lugar, a aula é um *corte espacial*. A aula começa quando a professora fecha a porta (seja a da sala de aula ou a porta que dá para o jardim, para o quintal, para o pátio, para a quadra). Se o espaço da escola é uma territorialidade frustrante para os pais, visível na dificuldade com que largam as mãos dos filhos no primeiro dia de aula, é porque ela estabelece limites espaciais para a presença deles. Não é possível entrar livremente na escola, e por isso o pai e a mãe tornam-se, sempre, visitantes, hóspedes temporários, geralmente esperando-se que sua estadia dure o menor tempo possível. Se o espaço escolar é restrito a eles (mas também aos demais atores sociais: políticos, vendedores, analistas, missionários, policiais,

juízes, jornalistas, etc.), a aula, como corte espacial, é absolutamente inacessível. O que a unidade educativa *aula* faz é estabelecer uma espacialidade ainda mais molecular e ainda mais restrita que a escola como instituição, na qual há espaços para a circulação de personagens não-escolares – secretaria, sala de recebimento, direção, às vezes auditório ou talvez até os corredores. Mas nunca a sala de aula.

O espaço da sala de aula, embora esteja delineado por um *locus* específico, uma delimitação ordinária da circulação (que, novamente, pode ser a sala de aula, mas pode ser um jardim, um bosque, uma trilha em uma montanha, uma piscina...), produz no interior dessa demarcação – e justamente porque impede através dela a entrada de determinados elementos externos – uma superfície sensível, um *topos*. Porque o espaço da aula é separado da lógica dos demais espaços (o movimento não se dá da mesma maneira, as relações de forças e o papel dos objetos, das janelas ou do piso muda drasticamente durante uma aula), ele necessariamente é tensionado e exercitado pelas pessoas que o ocupam, e se torna um *espaço* de negociação, de contestação. Assim, cria-se um afastamento de todas as lógicas de ocupação pré-definidas e se estabelece um campo liso, heterotópico (Foucault 2013), instável e aberto a intervenções.

> Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio". (Certeau 1998, 202).

A aula estabelece uma relação com o espaço que não é de livre circulação. Há sempre limites, obstáculos, uma disposição de objetos que força os corpos a se inclinarem, a olharem em determinada direção, a realizarem um mesmo movimento ou a se esforçarem de certo modo. A crítica mais comum, de que uma sala de aula organizada de modo frontal é opressiva porque força os alunos a olhar para frente ignora que o teatro ou o cinema fazem a mesma coisa com os corpos (e, ainda que haja outras disposições de teatro e cinema, não consideramos uma sala tradicional de cinema "opressiva"). Também não nos ocupamos de criticar o fato de que, na pista de atletismo, os corpos são conduzidos a se mover em uma direção específica, assim como em uma trilha na floresta, e nem o fato de que, em uma atividade de observação de flores ou na horta, as cabeças e os olhos sejam forçados a olhar para baixo.

A aula cria um corte no espaço justamente por construir uma espacialidade artificial, anômala às superfícies cotidianas. Não é possível mover-se na sala

de aula como se move no mundo. Não é o mesmo trabalhar no quintal de casa e participar de uma aula na horta. Não é o mesmo nadar na piscina do clube e na aula de natação. Há na aula uma limitação artificial do movimento que força os corpos a prestar atenção em signos específicos e a encontrarem diferentes modos de se mover; que altera o valor de cada superfície. A mesa é um aparelho que visibiliza o que está em cima, mas ao mesmo tempo esconde o que está embaixo. Ir até a lata de lixo apontar o lápis significa passar ao lado de determinada pessoa. Estar no fundo da sala ou nas primeiras filas transforma toda a dinâmica de interações ao redor. A aula exerce, dessa forma, uma força sobre o espaço que torna as superfícies sensíveis às forças. Transforma, como ressalta Certeau (1998), o lugar em espaço. Ela passa a ser mais parecida com um laboratório ou um estúdio, onde se realizam experiências e se produzem novos compostos (Masschelein 2021, 104). Cada superfície, sejam cadeiras, mesas, linhas desenhadas no chão ou pintadas na quadra, uma árvore ou um quadro-negro, é despida do seu valor habitual, e aqueles movimentos ou saberes que já realizamos de forma automática nos demais espaços perdem o sentido. Na aula, não é fácil se mover – o movimento demanda experiência, prática, esforço.

> A forma pedagógica do estúdio como um local de trabalho, como um ambiente artificial, incorpora o esforço e a disciplina necessários para alcançar a presença de espírito (consideração atenta) que permite resistir às forças de automação ao falar, olhar, ouvir, sentir e resistir às forças de cativação e absorção que nos afastam (nos tornam ausentes). Fornece obstáculos e limitações, convida as pessoas a fazer exercícios por meio dos quais elas obtêm também, de fato, automatismos (habilidades), mas de tal forma que ela também é capaz de desautomatizá-los, de obter certa liberdade de prática. (Masschelein 2021, 106, tradução nossa)

Essas limitações, entretanto, não necessariamente produzem desvio: há a possibilidade de exercer forças educativas, pedagógicas através do espaço que a aula inaugura, mas observamos historicamente diversas deturpações desse corte espacial: práticas ortopédicas, castigos, humilhações e castrações psicomotoras. O que parece estar em jogo na produção do espaço da aula como uma espacialidade educativa ou escolar é uma certa *responsabilidade* – ou: uma habilidade responsiva (Ingold 2024) – para com a multiplicidade. Estabelecer limites, regras de jogo que impeçam a univocidade e a estabilidade de um "próprio" força o espaço a estar sempre tensionado. Força seus habitantes a prestar atenção constante. Mas isso tem a ver com apontar, com direcionar (como veremos a seguir), e não com impor ou definir. Esse redirecionamento é sobre autoridade, não sobre violência. Por outro lado, produzir diferença também não é o mesmo que "respeitar as diversidades" ou deixar os corpos

livres. Muitas vezes, ao "não conduzir", "não obrigar" ou não estabelecer esses limites, somente deixamos os alunos e professores à mercê das inúmeras forças que já atuam sobre eles todo o tempo, imperceptíveis, os conduzindo de toda forma. A aula é justamente o corte que interrompe esses fluxos, tornando o próprio espaço uma experiência de deslocamento que nos faz prestar atenção aos nossos passos, que faz com que nos engajemos no campo de forças em que estamos imersos, que não que o atravessemos como se não existisse.

Em terceiro lugar, a aula é um *corte relacional*. As discussões contemporâneas sobre as relações em educação tendem a versar sobre uma relação autoritária do professor sobre os alunos, e a resposta progressista tem sido a de que é possível criar ambientes horizontais, nos quais as motivações pessoais de cada um podem conduzir o modo como se aprende e onde as individualidades de todos possam ser respeitadas. Essa abordagem representa a transição de uma educação centrada no currículo (ou em certos autores, "centrada no professor") para uma "aprendizagem centrada no aluno", na qual o professor assume o papel de "facilitador".

Essa perspectiva dá origem a diversas metodologias ou abordagens educativas como *aprendizagem ativa*, *sala de aula invertida*, *design thinking*, *gamificação* e *cultura maker*, entre outras, presentes no projeto (e no website) de qualquer escola privada autointitulada "inovadora". Essas abordagens aparecem como representantes de uma nova proposta relacional na educação na qual os alunos sejam sujeitos ativos do aprendizado. Os argumentos para a implementação dessas abordagens giram em torno de um deslocamento do aprendizado para "o nível do aluno. Em um ambiente de aprendizagem ativa, os alunos estão ativamente refinando e construindo seu conhecimento. Em uma sala de aula tradicional, as informações são fornecidas diretamente ao aluno e há pouca oportunidade para os alunos contemplarem, avaliarem ou examinarem as informações apresentadas." (Erol, Idsardi, Luft, Myers e Lemons 2015, 5, tradução nossa). Ou seja, enquanto o argumento parece ser sobre uma relação entre professor e aluno, na verdade é sobre a relação entre o aluno e a informação. A crítica, que tem uma roupagem politizada, citando inclusive autores como Paulo Freire ou John Dewey para fundamentar seus princípios, afirmando que o aluno da educação tradicional se torna incapaz de pensar no mundo à sua volta porque não pode buscar o conhecimento por conta própria, não consegue por outro lado escapar de uma ferramentalização da educação e a um apego à aprendizagem como transmissão de dados (que é o ponto focal da crítica freireana). Podemos ler trechos como:

> A formação oferecida aos estudantes deve estar em linha com as competências pessoais e técnicas esperadas dos profissionais. Assim, o modelo tradicional de ensino, que coloca o estudante como mero receptor do

> conhecimento, reduzindo seu poder de interferência na realidade que o cerca, não se coaduna com o perfil do profissional que a sociedade do conhecimento precisa. Deve-se, então, incorporar na educação atual metodologias que superem as limitações do modelo tradicional de ensino e que consigam desenvolver nos estudantes as competências adequadas ao contexto social e profissional, permitindo a eles efetiva preparação para a realidade que se apresenta. (Boscov 2020, 82)

A ideia contida nessa proposta de mudança nas relações cada vez mais é aquela de que os alunos devem assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado, se apropriar dele e autorregular-se, pois tudo isso supostamente tornará o resultado (mensurável) do aprendizado quantitativamente melhor. Os artigos demonstram a eficácia das metodologias a partir de grupos de controle, nos quais se aprende *mais* quando se aplicam metodologias ativas. A escola se torna mais útil porque consegue preparar melhor seus alunos para o mundo do trabalho, para os desafios contemporâneos, para a sociedade do conhecimento ou para seja lá o que haja no seu futuro. A preocupação com o processo, nesse sentido, é apenas retórica, e o que se observa é a crua capitalização da educação: os alunos – ou seus pais – são cada vez mais posicionados como clientes e os professores e as instituições educacionais são posicionados como fornecedores de serviços, o "produto" desta transação sendo o conhecimento (mensurável) e as métricas (apresentáveis) de sua aquisição.

Essa mudança de foco relacional, supostamente democrática, abre as portas da escola para todas as reformas neoliberais alinhadas com a lógica de mercado às quais a escola tem resistido durante sua história. Afirmar que a mudança é centrada no estudante é ou inocente ou perverso: as abordagens e metodologias "ativas" não escapam da crítica freireana a uma educação bancária nem por um momento. São tão dependentes do aprendizado como produto que ignoram todas as outras variáveis se esta for contemplada (já que o sucesso do processo educativo passou a ser medido por ela). Assim, encontramos resultados de estudos como o descrito a seguir:

> Se os alunos estiverem em um ambiente confortável, isso pode levar a mais comportamentos que os desviem da tarefa. Os alunos ficaram 41% mais desinteressados na sala de aula de aprendizagem ativa em comparação com a sala de aula tradicional. Como o conforto implica informalidade, os alunos tiveram mais oportunidades de se conectar digitalmente – algo que deve ser observado se os instrutores estiverem ensinando em uma sala de aula de aprendizagem ativa. No entanto, o desempenho [acadêmico] dos alunos foi maior nesse ambiente, o que talvez sugira que algum tempo fora da tarefa não seja prejudicial em um ambiente envolvente. (Martin-Dunlop et al. 2018, 23, tradução nossa).

Isto é: justifica-se uma abordagem que torna os estudantes significativamente mais desatentos, desinteressados, mediados por redes sociais e desengajados das tarefas comuns, desde que suas notas aumentem. A lógica que sustenta essa perspectiva clientelista (proporcionar aos alunos – e aos pais – o que eles desejam, o que eles precisam, o que eles pedem) não é mais libertária ou impede a passividade de modo mais eficaz que a educação centrada no currículo; não interferir no processo educativo significa manter intactas as forças homogeneizantes que agem sobre os sujeitos na realidade, é fazer a escola parecer mais com a casa. Não se trata aqui de negar o aprendizado nem a individualidade de cada um. Entretanto, "embora todos sejam livres para aprender o que quiserem, o objetivo da educação é dar aos alunos *mais*, digamos assim; dar a eles o que não pediram, não estavam procurando, o que nem mesmo sabiam que poderiam estar procurando" (Biesta 2022, 70, tradução nossa).

A proposta de Biesta (2022) parece condensar o que o corte relacional da aula permite: o autor sustenta uma tese relativamente simples: podemos direcionar nosso olhar, mas não podemos redirecioná-lo. Para que olhemos para aquilo que não olharíamos (ou seja, não aquilo que queremos, não aquilo de que necessitamos, não aquilo que desejamos, mas aquilo que não temos condições de saber que queremos, necessitamos ou desejamos), é preciso que alguém *aponte*, redirecionando nosso olhar. Forçando nossa atenção para baixo, para o pé de alface, ou para frente, para a equação no quadro, ou mesmo para dentro, para nossas próprias ações. A relação, nesse sentido, não é hierárquica, mas de autoridade e de responsabilidade. Excluir o professor do processo educativo, transformando-o em um "mediador" é o que Arendt aponta como um expulsamento (2016, 199) das crianças do mundo dos adultos, que equivale a deixa-las à própria sorte, à mercê de forças que capturam a atenção e o interesse, e eximir-se da responsabilidade pelo mundo. Quando a professora ou o professor aponta algo para o/a estudante, o que acontece é um redirecionamento da atenção para algo que está fora dos dois e que é comum a todas as pessoas que estão em relação neste corte específico que é a aula: o mundo.

Quando essa relação tríplice acontece na aula (e por causa da aula), a "responsabilidade pelo mundo assume forma de autoridade. [...] A autoridade [do professor] se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo." (Arendt 2016, 193)

2. A aula realiza um corte oculto

O que estamos afirmando aqui, portanto, é que a escola, enquanto máquina, realiza cortes, suspende alguns fluxos e conduz outros. O faz nos espaços entre ela as outras máquinas, e a aula, como ponta de desterritorialização da

máquina-escola, torna-se, nesta interface, a unidade básica da experiência educativa escolar. A crescente rejeição da aula como unidade educativa se deve ao fato do crescimento do discurso, supostamente progressista, de que ela não atende mais às demandas do mundo globalizado, interconectado e ultra veloz, e que ela deveria ser substituída por uma unidade que respeitasse mais as individualidades e os processos pessoais em metodologias que deixem os alunos mais "livres", seja em respeito ao tempo, ao espaço e às relações de autoridade. Nosso argumento é de que essa crítica se funda na

> ilusão de que a criatividade surge naturalmente quando é oferecida a oportunidade de "livremente" fazer um "brainstorming" ou expressar seus sonhos. [...] Na verdade, existem muitas forças discursivas, econômicas, materiais, sociais, psicológicas e físicas que, por sua vez, se traduzem em muitas intenções e projeções. Essas forças moldam (e têm moldado) nossa visão, sentimento, audição, sonho e compreensão. Elas moldam (e têm moldado) as conexões entre palavras e imagens e instilam (e têm instilado) maneiras de olhar e de nomear o que vemos e falamos. Elas moldam (e moldaram) nossas relações sociais, emocionais, cognitivas e sensoriais com o mundo. Portanto, "livremente" muitas vezes significa submeter-se ao poder dessas forças. (Masschelein 2021, 102-103)

Assim, essa perspectiva que rejeita a aula (ou busca ressignificá-la em versões mais palatáveis a uma educação mercantilizada) não age em favor da liberdade, mas, ao contrário, ameaça um dos poucos redutos em que podemos estar livres das poderosas e muitas vezes invisíveis forças que nos conduzem nos diagramas de poder da contemporaneidade – e nesse sentido a aula, mais do que nunca, atende às demandas do nosso mundo: criando um escudo contra elas.

A aula realiza um corte multidimensional, é um esfíncter ou uma válvula que isola seus habitantes de ao menos três fluxos simultaneamente, e dessa forma funciona como uma suspensão em ao menos três níveis: uma insularização da experiência educativa que gera no seu interior uma *heterotopia*, uma *heterocronia* e *heterodrasia* (Nicodemos, 2024). A aula, pelo modo como se desenha na educação escolar, suspende, por um lado, as forças sociais e familiares, a pressão do passado e do futuro sobre os acontecimentos e o cabo de guerra entre quem ensina e quem aprende.

Não é o caso, entretanto, de que o único modo de educar ou de estudar (muito menos de aprender) seja através da aula. Há obviamente diversos outros desenhos de experiência educativa, inclusive como aqueles que citamos anteriormente em contraste com o tempo, espaço e campo relacional que a aula instaura.

Pode haver, certamente, relações educativas que não realizem o corte temporal que a aula realiza. Assumir que toda educação suspende o passado e o futuro e estabelece tempo livre para cuidar do mundo, como afirmam Masschelein e

Simons (2018) é ignorar o massivo movimento de instrumentalização que estamos vivendo nos governos e culturas neoliberais, que compreendem a educação, sem nenhuma vergonha, como uma preparação para o progresso. A educação como mercadoria precisa valer-se de uma temporalidade futura, afinal um *investimento* é feito sempre com vista a um retorno. Seja num campo privado como num campo público, a educação é tratada como um fim para um meio, seja esse o direcionamento do seu filho como "um futuro líder" ou o "desenvolvimento da ciência e tecnologia" da nação. Assim, encontramos inúmeras formas de educar que não só não suspendem os efeitos que o passado e o futuro têm sobre os e as estudantes, mas que os intensificam, os sublinham e dão a eles uma importância central. Qualquer ambiente que separe seus habitantes de forma identitária, por exemplo, parte do passado como uma força definidora: uma escola restrita a um determinado gênero, a um tipo de funcionamento corporal ou a um determinado grupo social ou religioso, por exemplo. Por outro lado, ambientes que têm por objetivo a preparação para um determinado ofício, campo profissional ou banalmente para uma habilidade particular, como a autoescola, têm como força definidora o lugar que será ocupado depois, no futuro. Nem sempre esses vetores são muito claros; uma aula de balé não necessariamente tem o objetivo de profissionalizar bailarinas. Mas embora não seja tão simples definir – e não é nosso interesse definir, muito menos fazer uma taxonomia dos ambientes educativos –, podemos ao menos afirmar que nem todas as experiências em educação realizam o corte temporal que a aula realiza.

Do mesmo modo, nem todo espaço educativo estabelece o campo que a aula permite. Nem sempre o ato educativo converte o espaço em uma zona limítrofe, de contestação, como sugere Certeau (1998). Há inúmeros espaços em que os limites entre o dentro e o fora não são estabelecidos, e que por isso não podem acolher heterotopias. Um jardim só consegue estabelecer uma ordem espacial heterogênea se ele está claramente separado do que não é jardim: desse modo, não podemos chamar de jardim um canteiro de flores que adorna uma avenida. Da mesma forma, nem todo espaço de exercício de educação ou de aprendizagem é um espaço de aula. A escola dominical religiosa é um *topos* educacional específico, mas não consegue separar-se das forças que emanam da igreja; é quase uma continuação dela, por assim dizer. Não poderíamos, pela mesma lógica, chamar encontros formativos em empresas ou práticas de *homeschooling* de aula no sentido que propomos aqui, pois esses *topos* educativos também não são capazes de fazer o corte que suspende o valor das superfícies do espaço, que zera os valores e força aqueles que ocupam o espaço a manter a atenção presente. Podemos imaginar inúmeros espaços de aprendizado que valorizam a autonomia, em que os conhecimentos úteis para o exercício de uma profissão são desenvolvidos de acordo com o interesse

dos aprendizes e nos quais o esforço e o mérito de cada um é valorizado individualmente, como as minas de carvão subterrâneas em que trabalhavam as crianças há poucos séculos na Inglaterra ou as lavouras nas quais milhares de crianças brasileiras trabalham até hoje. Mas esses espaços, porque não podem romper com as forças que definem a estrutura espacial hegemônica, definitivamente não podem ser considerados aulas.

Pode haver ainda relações educativas que não estabeleçam a relação triangular que demonstra Biesta (2022) entre um/a estudante que está descobrindo o mundo e um/a professor/a que aponta para algo desse mundo. A maioria dos ambientes de aprendizagem segue o paradigma do ultra individualismo que percorre e atualiza todos os campos da vida social, desde as interfaces de interação entre as pessoas, profilizando toda e qualquer experiência e submetendo todas as relações pessoais ao crivo da visibilização e da adequação às representações até as formas de organização do trabalho, isolando e responsabilizando indivíduos na figura de "empreendedores" e rarefazendo os meios de produção que os oprimem. Assim, assistimos à "*duolingação*" dos ambientes de aprendizado, nos quais um aprendiz independente, segundo seu próprio desejo, se engaja em um conhecimento útil para si, mediado por uma máquina que computa todos os seus erros para criar uma situação de eficácia máxima. Como não há nenhum interesse no processo (mas só no resultado), é preciso transformar todos os processos em algo semelhante a um jogo, para que algum reforço pavloviano o faça voltar ao ambiente. Nenhum desses ambientes, entretanto, consegue fazer o corte que a aula faz, que mantém a atenção ao mundo mas promove simultaneamente a atenção sobre si. "O que torna o ato de apontar centrado no mundo é o fato de que apontar é sempre apontar para *algo*; o que torna o ato de apontar educativo, poderíamos dizer, é que apontar é sempre mostrar algo a *alguém*. [...] Em última análise, é chamar alguém [...] para prestar atenção ao mundo, o que significa chamar também a atenção para a própria atenção, por assim dizer" (Biesta 2022, 91, tradução nossa).

É evidente que existem inúmeros ambientes de aprendizado e de educação que não são aulas. Mas o que gostaríamos de afirmar aqui é que, quando a experiência educativa efetivamente *faz* essas três suspensões, *então* podemos dizer que ela é aula. E assim, dados os efeitos que esse corte triplo produz, estamos já em condições de afirmar que a aula pode ser concebida como a unidade básica daquilo que acontece num espaço de *laboratório/estúdio*, num tempo *skholé* numa relação de responsabilidade para com o *mundo*. Quando essa espacialidade, essa temporalidade e essa forma de relação se sobrepõem, algo muito específico acontece, a partir da suspensão exponencial de forças anti-escolares (porque o corte que a aula realiza não é a "soma" dos três cortes aqui descritos – cada um deles altera o sentido dos outros e potencializa a

suspensão que os três realizam em conjunto). Torna-se possível ali um tipo de exercício que tem como material não aquilo que sabemos (o que nos foi dito ou para o qual somos predestinados, o que aprendemos em termos de valores ou aquilo que queremos/desejamos), mas aquilo que não podemos ver.

Portanto, o que está em jogo na aula não é nunca a visibilização de algo (de uma perspectiva, de uma verdade ou de uma pessoa), mas o ocultamento das identidades e das imagens, um velamento daquilo que é claro, evidente, habitual e definido, em função da importância da pergunta, do detalhe, da atenção e do estudo. Porque a aula corta esses fluxos que nos fazem ter certeza sobre como é o mundo (ou como ele deveria ser), o que ela reacende é a premissa básica da qual falávamos no início: *a realidade merece ser estudada*. Merece ser estudada não porque ao estuda-la encontraremos respostas ou funções, mas porque todos têm o direito de estuda-la no presente. Independente do resultado desse estudo, sem pretensão de descobrir algo "novo" ou "inovador", todos os seres humanos deveriam ter um momento de pausa, de interrupção de todo o ruído que nos empurra e nos puxa no amálgama de forças da realidade social que se tornou incontrolavelmente complexo e absurdo. Um intervalo dos efeitos do mundo, para que se possa olhar para ele com calma. Não apre(e)ndê-lo como uma série de dados a serem memorizados, mas estuda-lo, apaixonar-se por ele. "Estudo, no sentido de *studium*, significa: 'olhar atentamente', 'dedicar-se a algo', mas também 'respeitar'. O último termo vem do latim *respicere*, que significa 'olhar para trás', 'cuidar de' ou 'considerar'" (Masschelein 2021, 1)

Habitar a aula, portanto, é como entrar em uma caverna: uma zona separada das forças do mundo, na qual não há elementos para se localizar, e que requer um tateamento na escuridão, requer exploração – não daquilo que se vê, mas, ao contrário do mundo fora dela, daquilo que se mantém oculto. A aula pode fazer isso, paradoxalmente, porque gera limites, obstáculos, cortes que desautomatizam nossa relação com o real, que

> ajudam a criar um entre multidimensional e multissensorial que dá às coisas o poder de nos fazer pensar, o poder de falar de volta – de contra-dizer, se preferir. Elas podem apresentar razões divergentes, acolher e de fato convidar dúvidas e perguntas, interromper intenções e criar uma atenção que nos permita ouvir o que o mundo tem a nos dizer. (Masschelein 2021, 104, tradução nossa)

Assim, o efeito que a aula – nos termos nos quais a definimos aqui – produz é uma série de cortes que impede a mediação da relação com o mundo (ou seja, a captura dos processos educativos) pelos dispositivos biopolíticos que atuam onipresentes no mundo extraescolar. Permite que os objetos do mundo possam ser colocados sobre a mesa suspensos de seus efeitos imediatos, e, portanto, que

possam ser estudados, que possam ter sua língua traduzida por aqueles que os exploram (ainda que já tenhamos dicionários à disposição). Em outras palavras: olha de novo (*re-spicere*), com o olho da águia, torna presentes as forças sem submetê-las à homogeneização, adequação, categorização e ritualização dos dispositivos de visibilidade. E nesse sentido, a aula não exerce somente cortes espaciais, temporais e relacionais: do modo como a temos descrito, *a aula é um corte críptico*.

Conclusão (de uma era?)

A esta altura se imaginaria que, dada a sutileza dos dispositivos de captura, o avanço das técnicas da estatística e as tecnologias de análise de dados, dados os regimes de visibilidade que são capazes de capturar inclusive os modos de vida, as pulsões vitais, os segredos, os afetos..., esse tipo de corte seria muito difícil de continuar a ser realizado. E de fato, é. Assistimos as lógicas derivadas da visão pura invadirem pouco a pouco os sistemas de educação, e pouco a pouco observamos o declínio da aula como seu elemento básico. Este desenho é o anúncio do subsequente declínio da escola, e de seu possível fim. Assistiremos ao fim da era escolar da educação? Não obstante, mesmo com todos os problemas no seu interior, mesmo com todas as contradições sobre as quais se funda, a escola continua a realizar esse corte. Ao redor do mundo, mesmo estranguladas por tantas as forças discursivas, políticas, econômicas e sociais, aulas continuam a suspendê-las, continuam a cortar a realidade, permitindo pequenas zonas crípticas temporárias onde é possível tatear o mundo. Por quê?

Talvez seja o momento crucial para nos darmos conta de que a espacialidade, a temporalidade e os modos de relação da escola, materializados no exercício da aula, não sejam tão facilmente descartáveis, e que os discursos pseudo-progressistas que a atacam estejam ajudando, sem perceber, à perseguição e cassação desses cortes crípticos em nome de dispositivos biopolíticos de visibilidade. A aula, no meio desse jogo de captura, é uma fenda, uma brecha. Como (um dos) reduto(s) da invisibilidade na escola, ela representa a ilha deserta da críptica. E por conter este potencial de incerteza, de imponderabilidade, de incontrole, os agenciamentos de visibilidade trabalham incessantemente em formas diferentes de captura dela. Seja negando seus sentidos (que temos apresentado ao longo deste texto), fazendo penetrar na escola (e no discurso sobre a escola) sentidos opostos, seja através de esvaziamento, alegando sua ineficiência e precariedade. Estes modos de captura não são externos ao nosso campo: eles são cada vez mais sutis, imperceptíveis e penetram inclusive e principalmente no campo de estudos das ciências da educação.

Por isso, afirmo que defender a escola hoje é defender a aula. Não se trata aqui da posição inocente de afirmar que tudo o que acontece na escola é justificável

ou de que a escola é o espaço educativo ideal. Não se trata de se contentar com o que temos nem de um saudosismo conservador. Se trata de observar com mais cuidado as peças que estamos trocando: temos ainda, professores, professoras e estudantes, acesso a esse pequeno intervalo, a essa bolha ou espaço vazio e suspenso no qual se pode tocar, com curiosidade, aquilo que não se vê. Há uma pequena zona laboratorial, um tempo livre, uma caverna em que as forças externas ainda não conseguem entrar completamente e é possível apontar para algo diferente. É verdade: a aula não responde às demandas do mundo contemporâneo – o que quer dizer que não cede às exigências de uma sociedade assustadoramente embrenhada na lógica do capital, do individualismo e da totalizante visão pura. A aula, com tudo o que ela carrega consigo, suspende essas exigências e dá tempo a quem a habita, abre espaço, permite atenção. A aula é um corte críptico. Desejamos mesmo perdê-la?

Referências bibliográficas

Arendt, Hannah. 2016. *Entre o passado e o futuro.* Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva.

Biesta, Gert. 2022. *World-centred Education: A View for the Present.* Oxon: Routledge.

Boscov, Camila. 2020. "O Impacto do Ensino Centrado no Aluno no Processo de Aprendizado." *Revista de Auditoria Governança e Contabilidade* 8, no. 36: 79-93.

Certeau, Michel de. 1998. *A Invenção do Cotidiano.* 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.

Deleuze, Gilles. 2014. *El poder: curso sobre Foucault II.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles. 2010. *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1.* Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34.

Deleuze, Gilles, e Félix Guattari. 2012. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.* Vol. 4. São Paulo: Editora 34.

Erol, Mustafa, Robert Idsardi, Julie Luft, David Myers, e Paula Lemons. 2015. *Creating Active Learning Environments in Undergraduate STEM Courses.*

Foucault, Michel. 1999. *Em Defesa da Sociedade: Curso Dado no Collège de France (1975-1976).* São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, Michel. 2013. "De Espaços Outros." *Estudos Avançados* 27, no. 79: 113-122.

Gaivota, Daniel. 2024. *Escolas Invisíveis: Dobras para uma Críptica da Visão Pura.* Rio de Janeiro: NEFI.

Hur, Domenico. 2018. "Deleuze e a Constituição do Diagrama de Controle." *Fractal: Revista de Psicologia* 30, no. 2: 173-179.

Ingold, Tim. 2015. *The Life of Lines.* Oxon: Routledge.

Ingold, Tim, Christine Krüger, e Zoë Anastassakis. 2024. "Razão e Respons-habilidade | Reason and Response-ability." *Revista de Filosofia Aurora* 36.

Ireland. 2000. *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Dublin: Stationery Office.

Kohan, Walter e Moreno, Mario A. 2009. *Infancia Y Filosofía*. México, D.F.: Progreso.

Martin-Dunlop, Catherine, Christine Hohmann, Mary Anne Akers, Jim Determan, Lakeisha Lewter, e Isaac Williams. 2018. "Evaluating the Impact of a Purposefully-Designed Active Learning Space on Student Outcomes and Behaviours in an Undergraduate Architecture Course: Looking Back and Looking Forward." In *Reconceptualizing STEM Education: The Central Role of Practices*, editado por Angela Calabrese Barton e Edna Tan, 57–72. Boston: Brill.

Masschelein, Jan. 2021. "Staging Work in the Dark. The Public Design Studio as Universitas Studii." In *ONTO 05 Architectuur op het spoor. Een intiem portret van de eerstejaars ontwerpstudio*, editado por L. De Brabandere et al., 100–108. Brussel: UPA.

Masschelein, Jan, e Maarten Simons. 2018. *Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública*. Trad. Cristina Antunes. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Nicodemos, Marcio Daniel da Costa. 2024. *Cartografias do livramento*: *o que pode um professor de filosofia na escola da prisão?*. 247 f. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Zuboff, Shoshana. 2021. *A Era do Capitalismo de Vigilância: A Luta por um Futuro Humano na Nova Fronteira de Poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca.

EVENTUALIDADES QUE SURGEM QUANDO UMA ESCOLA ACEITA SE PERDER NA IGNORÂNCIA

Events that arise when a school accepts to be lost in ignorance

Cleber Abreu da Silva[1]

1 Doutor em Educação pela UFRJ e Professor da SME - Juiz de Fora-MG ; ORCID: (https://orcid.org/0000-0001-6162-1888) ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/8321228581568801

Resumo

Este artigo tem o interesse em se perder pela seguinte questão: Quais aulas surgem com a escola quando a fronteira que a separa da vida é quebrada por acontecimentos históricos e eventualidades geográficas? A inspiração ocorre com autores diversos que propõem fluxos de pensamentos em composição (Deleuze e Guattari 2011) com a filosofia da Diferença, se destacando a proposta de uma outra ignorância (Rancière 2019) como uma possibilitadora de aberturas que compõem forças que permitem aproximações heterotópicas (Foucault 2013) com o espaço geográfico. O procedimento de pesquisa recorrido é o da cartografia, por isso nesse acontecimento eventual, ideia proposta por Massey (2013), o não humano se alia aos personagens humanos, colaborando para que as afecções surjam de encontros ocorridos com a escola, sempre desejando extrapolar seus muros, fraturando as fronteiras e trazendo as zonas de indeterminação. O rastreamento de pistas do que pode uma escola que se encontra com atravessamentos menores nos levou aos (des)entendimentos, o maior alcance deste trabalho.

Palavras-chave: Escola; Ignorância; Não humano; Acontecimento; Lugar escolar.

Abstract

This article is interested in getting lost in the following question: What classes emerge with the school when the boundary that separates it from life is broken by historical events and geographical eventualities? The inspiration comes from various authors who propose flows of thoughts in composition (Deleuze e Guattari 2011) with the philosophy of Difference, highlighting the proposal of another ignorance (Rancière 2019) as an enabler of openings that compose forces that allow heterotopic approximations (Foucault 2013) with the geographical space. The research procedure used is that of cartography, so in this eventual event, an idea proposed by Massey (2013), the non-human allies itself with the human characters, collaborating so that affections arise from encounters that occur with the school, always wanting to extrapolate its walls, fracturing the boundaries and bringing zones of indeterminacy. Tracking down clues about what a school that encounters minor crossings can do led us to (mis)understandings, the greatest scope of this work.

Keywords: School; Ignorance; Non-human; Event; School place.

Apenas começando, pelo meio, e a escola está nele

A busca pelos traçados da vida, partindo da escola, é uma importante linha de entrada para esta escrita. Vida, essa é uma bela palavra que me acompanha por toda uma trajetória de estudos, em boa parte voltada à educação. E pensar em educação é, numa perspectiva mais imediata, me relacionar com a escola, com o que nela tem, com o que foi criada para ser, com determinações que às vezes apenas nela existem, felizmente, com um amplo universo de possibilidades que pode existir, a depender dos caminhos que pudermos seguir.

A escola estará em todo este artigo, talvez não mais da maneira que em parte da minha vida imaginei, mas estará. Por muito tempo, já influenciado por processos de formação e atuação como professor de geografia, idealizei uma escola como lugar de futuro, quase um santuário da oportunidade, da construção de país, de progresso, enfim, nela era para se aprender, evoluir, tornar as pessoas mais próximas de uma igualdade (Larrosa 2019).

Porém, essa mesma escola não se limita a um único caminho que nos apresenta uma verdade inquestionável de sua finalidade, e apesar da força de muitas das promessas universais ser ainda fortemente presente pelos corredores, além de toda uma política afirmativa que atravessa o significado escolar, existem vidas que estão em relação nela, e estas são imprevisíveis em muito do que trazem ao território moderno da educação.

Não limitarei a escrita à escola, à educação, ou ao próprio ensino de geografia, mas a mistura desses componentes também faz parte do que virá, até porque dois temas de destaque, que são algumas das relações entre tempo e espaço, serão de histórias que surgirão da escola, potencializando uma importante área de interesse da geografia, que é o espaço em sua vertente geográfica (Massey 2013).

Os regimes de subjetivação são tão fortes em um lugar escolar que, quando nele estamos, sobra um limite muito pequeno para que algo diferente dos valores pedagógicos tradicionais seja pensado (Larrosa 1994). E aqui, nessa fronteira, no limiar do estabelecido, é que quero começar a me relacionar com agenciamentos, tentando inverter o significante mais clássico geográfico de fronteira, que deixaria de ser uma marcação territorial e vigiada, como pensada na geopolítica, para se apresentar como uma espécie de zona de indeterminação de circulação de vidas que até então poderia se imaginar não existir (Deleuze e Guattari 2012d).

Mas como vidas podem não existir? Tanto os estudos em educação quanto os da geografia, ambos influenciados por suas vertentes críticas, e que foram muito marcantes em períodos de minha formação e atuação docente, apresentavam fronteiras bem delimitadas sobre como se relacionavam com as vidas. Tinham uma negligência com histórias e lugares não hegemônicos, além de limitar as trajetórias temporais às linearidades estabelecidas, com uma sucessão de realidades já pensadas e organizadas coerentemente. Nesta perspectiva, o

sujeito já é concebido de maneira assujeitada por fatos estruturais que impedem alguma existência relacional, inviabilizando que vejamos o corpo fora de uma classe social, o indivíduo fora de uma consciência universal, o aluno fora da escola, ou o lugar submisso ao espaço geográfico (Foucault 2021; Gil 2020).

Mas, por quais caminhos metodológicos seguirei se não quero trilhar os mais previsíveis, até saturados? Talvez esteja naquela que foi, diria que ainda é, uma questão bastante desafiante deste trabalho, a de como me relacionar com procedimentos de pesquisa que quebrem o fetiche do espaço geográfico, característico do humanismo, encontrando histórias que numa escola passeiem com as vidas e que por fim façam o tempo se perder em suas linhas, as embaralhando em momentos de quase apagamentos.

O fato de escolher continuar com a escola, tentando driblar o binômio externo/interno, não foi suficiente para perceber que tudo estaria resolvido. Não adiantava sair da escola se não consigo, não adiantava me relacionar com fatos externos se não sei como atravessam o interior da mesma, e, aparentemente, não seria muito frutífero aproximar duas realidades que são, ainda na minha forma de pensá-las, ambivalentes.

Passo a me encontrar com influências e toda uma literatura que coloca em xeque a ideia de método, destacando que estabelecer caminho à priori para a pesquisa é inviabilizar que o potencial das relações humanas surja, abdicando assim do encontro com a diferença. A vida é indeterminada, e por isso me sinto rapidamente convencido de que alguns dos modos de fazer pesquisa, e que consagraram uma forma do que seria científico, não são aplicáveis, realmente, em qualquer lugar que se queira descobrir os meandros mais improváveis das relações humanas e, um pouco mais tarde, as não humanas. "Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo [...] É preciso fazer o múltiplo, [...] sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele. [...] Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma" (Deleuze e Guattari 2011, 21).

Como fiz a opção por acompanhar a pesquisa a partir da escola, seguindo com atravessamentos que passam por seu território, que procedimento recorro para me relacionar com fatos que extrapolam as fronteiras da instituição? Se quero fazer com que essa zona, até então com fortes determinações, deixe de ser tão vigiada e passe a ser uma área comum, onde indiscriminadamente todos, todas, circulam, reforço o desejo de seguir e fugir com as histórias, com o devido cuidado para não ser mais afetado por qualquer ideia de limite (Rolnik 2016; Larrosa 2004).

Uma outra questão me pressiona também, e ela é sobre quais histórias podem ser escolhidas? Será que há uma espécie de objeto que serve de partida ou critério para que o acompanhamento ocorra? Ou, até por escolhas procedimentais, sigo pistas? Quanto a essas perguntas, houve modificações importantes no acompanhamento das relações, mas admito que o espaço geográfico foi um importante catalisador das potenciais histórias.

Quebrar as representações da maior parte das palavras em suas significações imediatas, e desconfiar da ideia que inicialmente temos sobre alguma história vivida, foram dois dos mais relevantes exercícios que fiz nesse desafiante momento, não apenas nas histórias acompanhadas, mas também em como passariam a ser escritas e combinadas. É fazer "[...]o (im)possível ser aquilo a que se chega não a partir de um traçado já previsto, possível de ser trilhado, mas que se encontra quando se é forçado a criar um ato linguagem para dizer algo que escapa às palavras e significados já existentes" (Oliveira Jr. 2017, 1162).

Hoje tenho a clareza de que a pesquisa pode ser vivida pelas histórias que estão na escola, nem sempre sendo assim. Essa elevação das intensidades despertou o envolvimento com uma multiplicidade de passagens, passando a dar diversos sentidos às próprias vivências, e também sobre como as histórias poderiam ser contadas e escritas. É igualmente importante destacar que muitas delas tiveram que ser pensadas para que, em distintos momentos, alguma materialidade fosse apresentada, e que por isso o que é produzido corre o risco de ganhar um caráter acumulativo e de ser aprisionada pela própria temporalidade em seu sentido linear, condição procedimental que, sempre que possível, tento fugir, principalmente nas relações com as histórias. Portanto, o que fazer quando o que foi contado já se configura como uma existência, viva, da representação de uma pesquisa? Me desfaço? Realizo transformações para aproximá-la do atual instante, ou simplesmente a deixo, isso para que seja a materialidade escrita do encontro daquilo que aqui chamo de tempos simultâneos? Fortalecendo uma aliança com a cartografia, enquanto possibilidade de procedimento de pesquisa, a mesma nos diz que a história, "[...] nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes se tornam obsoletos" (Rolnik 2016, 23).

Esses últimos parágrafos trazem duas outras valiosas situações que se impõem como relevantes ao entendimento de algumas opções do trabalho. A primeira é onde o "Eu" estará nas relações com a investigação, mais especificamente no procedimento usado para a criação das histórias e sua respectiva apresentação escrita. Já a segunda questão passa pelo surgimento inesperado de uma espécie de geografia histórica que se configurou ao longo dos acontecimentos, isso na medida que as histórias começaram a sair de suas representações na escola, se encontrando com linhas além de suas fronteiras, possibilitado pelo entrelaçamento das relações entre humanos e natureza.

O debate a respeito de como o sujeito, na figura desse "Eu", aparece em investigações que compreendem relações entre pesquisadores e pesquisados, têm envolvido posições bastante divergentes nos estudos sobre procedimentos

metodológicos presentes, por exemplo, na área da educação. São recorrentes os questionamentos, tais como o de ter a dúvida se podemos nos colocar em uma narrativa de primeira pessoa do singular, ou se, para ter a imparcialidade demandada pelos valores científicos, deve-se impessoalizar a inserção e apresentação, nos colocando em uma escrita voltada às características de um verbo infinitivo impessoal. A escolha para a pesquisa é a de que este eu esteja nas histórias, seja as compondo nos acontecimentos, assim como, consequentemente, nesse decisivo momento da escrita, chegando "[...] ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU" (Deleuze e Guattari 2011a, 17).

Essa experiência a respeito do EU é longa e a entrada em discussões sobre a subjetivação bastante intensa (Foucault 2010). E isso, inclusive, ficará bem explícito na escrita do trabalho, pois muitos desses distintos momentos estão presentes nela. A primeira recusa foi a ideia de um sujeito produzido por valores universais, força que cria e quase determina um roteiro de como a pesquisa tem que se desenvolver e que sujeito deve ser construído. É um indivíduo gestado por uma conjunção de valores que marca identidades, concepção de pensamento, ideias, ideais, todos tendo um telos moral do que seria correto, positivo, progressista, ou seja, normas e formas a serem percorridas (Nietzsche 2009). Esses ingredientes, numa pesquisa, modelam o sujeito em qualquer lugar, produzindo funções, desde a criança que queremos que seja, passando pelo professor esperado, às formas aguardadas de como falar, educar, trabalhar, enfim, de como ser numa escola, consequentemente na vida. Ao estabelecer esse sujeito, repleto de valores universais, vindos deste modelo que o fabrica, tudo isso já se apresenta integrado ao formato da escrita, às relações que serão esperadas, e confirmadas ou não, à escola que se deseja existir, características que produzirão um sujeito da pesquisa e uma pesquisa que forma um sujeito (Larrosa 1994).

A inserção na zona de indeterminação do comum me abre a uma realidade de subjetivação que é atualizada constantemente por ações que surgem de muitos lados, criando deslocamentos, que se tornam cada vez mais regulares, do que se apresentava como verdades estabelecidas. Muitos dos exemplos que representam esse regime de certezas começam a ser rejeitados, o que abre campos de relações até então impensados. E como já escrito em um outro instante, é com essa experiência imaginativa (Bachelard 2018; Dardel 2015) e em fuga das ideias e pensamentos já estabelecidos que começo a compor (Deleuze e Guattari 2012b).

As barreiras espaciais, tão usadas na análise geográfica, as invenções humanas (Latour 2017) que fortalecem essas hierarquias, as certezas que circulam pela escola e que tentam idealizar sujeitos com determinações universais em suas posturas e valores, começam a ter o lugar igualmente ocupado por outras linhas,

cavando buracos. Esse lugar, até então aprisionado pela escala geográfica convencional, que o colocava em condição de submissão ao espaço, ou até isolamento deste, passa a ser considerado em suas eventualidades (Massey 2013), por isso o que era natureza invade a escola, o que surgiu na escola se misturou ao não humano, o que seria fruto da fantasia, pois está fora da materialidade concreta, como a água, a nuvem, o manancial, é incorporado às histórias.

Disposto a atravessar permanentemente as fronteiras, me precarizo na ignorância, pois esse é o sentimento que carrego quando do caminho percorrido em algumas das histórias. A ampla transformação e, consequente, abdicação do sentido moderno de seu significado, me levou a fazer dela o percurso escolhido para a aula que partilho. Foi o movimento, condição permanente deste período, que me abriu o *"Espaço da Ignorância",* ao me colocar em desconforto, inclusive me fazendo perder a sensação de que o que sentia era desconforto.

O que pode acontecer em aulas onde a hierarquia entre alunos e professores é tomada pela ignorância?

A abordagem de partida para que a "ignorância" apareça nesta aula tem inspiração em Rancière, especificamente em seu livro *"O mestre ignorante; cinco lições sobre a emancipação intelectual*". Em resumo, a ideia principal da obra é nos chamar a atenção para as relações estabelecidas entre um professor francês na Holanda, Jacotot, e sua classe holandesa que não sabia nada de francês. "Não existia, portanto, língua na qual pudesse instruí-los" (Rancière 2019, 18). Apesar desse enclave, *Jacotot* quis responder às expectativas dos estudantes, interessados nas atividades propostas.

Jacotot se vê na curiosa condição de constatar, cogitar pelo menos, que "nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava" (Rancière 2019, 33). Ele passou a sonhar com outra coisa, uma espécie de relação mútua em que "cada ignorante pudesse se fazer, para outro ignorante, um mestre, [...] e que seu problema não era a instrução do povo" (Rancière 2019, 37), pois este é instruído como recruta, em geral subalternizado. Neste caso, o problema encarado como desafio era o da "emancipação, além de buscar a construção de uma condição em que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, [...] segundo a hierarquia das *capacidades"* (Rancière 2019, 37).

A ignorância proposta por Rancière (2019) me alertou para vidas que na escola, ou externas a ela, simplesmente desejam fazer o que não se espera delas, chegando à recusa da alfabetização e letramento sugerida pelos moldes escolares. Essa abertura leva a aula para contextos de relações em que estes alunos, alunas, são vistos em suas possibilidades de se afirmarem. Por isso,

não queremos partir de intenções escolares clássicas, muito menos de histórias marcadas por grandes teleologias, e sim caminhar pelos acontecimentos, em geral, esquecidos por um tipo de pesquisa em educação repleta de intencionalidades. As histórias que surgiram nas aulas, ou nas andanças por um bairro "esquecido" pelo ideal de cidade, são as escolhidas para serem contadas, tendo como agenciadores aqueles que, na maior parte das vezes, uma aula com propósito ignora, não escuta, nem quer saber de fazer de conta que exista. Seguimos essas insurgências menores, por isso, já a partir de agora, somos empurrados pela Ana Carolina, aluna que participa de uma das histórias que trago para contar. Começamos com sua intrigante afirmação, que, com o passar de pouco tempo, pelas reações, se tornou uma pergunta, sendo ela a seguinte: "*Meu lugar é o corpo da minha melhor amiga?!"*. A sua questão despertou um desconforto na maior parte dos seus colegas, e eu sigo ao encontro de algumas das ressonâncias trazidas por esse incômodo.

A Ana Carolina, autora da frase, é uma aluna do 6º ano com onze anos e que possui uma interessante habilidade de trazer questões que são, em geral, deslocadas das discussões que temos com seu grupo, e essa foi mais uma delas. Até então conversávamos sobre o lugar, suas características, na maioria já representadas por abordagens social, econômica e estrutural, quando outra aluna pediu para que fizéssemos uma distinção entre espaço e lugar. Em um dos comentários surgiu a diferenciação geográfica que parte da escala, colocando o espaço como uma instância de caráter e influência macro, e o lugar, como um recorte deste espaço, sendo o resultado dos desdobramentos das relações já ocorridas. Como consequência surge uma outra pergunta: "*O lugar era um espaço em miniatura?"* De uma certa maneira, não houve muito a discordar dessa última problematização, com poucas palavras a mais sendo proferidas a partir daí. Alguns segundos se passam e as especulações persistem, pois um menino ergue seu braço e já dispara uma colocação: *"É no lugar que eu vivo, aqui que a vida acontece, é aqui que eu vou embora, se não gostar, e é aqui que eu cuido, se gostar."* O último trecho dessa frase levou a uma associação por parte de alguns deles entre o lugar e o gostar, desencadeando uma nova intervenção: "*Lugar é onde temos afeto, onde temos carinho pelo que acontece, por isso tenho vontade de ficar, não mais largar"?* Foi após essa sequência de diálogos que surgiu a Ana Carolina com sua afirmação/questionamento.

O que pode ser uma frase como essa no interior de uma escola ainda atravessada por linhas de um conhecimento hegemônico? Considera-se esse modelo de conhecimento aquele que obedece a regramentos universais de validade, ancorados em instituições como o Estado, e braços deste, como a ciência, filosofia e religiosidade. A frase dita pela Ana Carolina em que destaca que "[...] *seu lugar é o corpo da minha melhor amiga.",* quando confrontada por essas linhas

hegemônicas que circulam nos regimes curriculares escolares, além de práticas docentes, provavelmente é ignorada, no máximo, pouco problematizada. Mas, para os (des)caminhos dessa aula, foi uma importante entrada na relação com o espaço da ignorância. Com a pergunta que fez a Ana Carolina fratura esse conhecimento universalmente acordado, pois ele, como um modelo que também é reproduzido na escola, não tem resposta. E parece que ela não a desejava, verbalizando apenas o que seu pensamento trouxe, me empurrando ao seu encontro, não atrás dos desdobramentos de fala que trouxessem lógica à sua afirmação, mas de pistas sobre onde essa associação tão imprevisível me levaria.

Uma questão que ganha relevo nessa caminhada é a de que ela gosta de escrever e que, naquele momento em particular, sentia um desejo de não parar, sendo muitas as ideias, sensações e emoções que pairavam por sua cabeça. Estando em contato permanente com ela me envolvia com seu interesse pela escrita, geralmente confirmado no número de linhas que suas produções tinham, isso quando fazia uma rápida comparação com a média de seus companheiros de sala. Mas não queria me aproveitar do que recebia enquanto professor, e sim ter o que ela quisesse oferecer, respeitando e tentando criar uma espontaneidade nas conversações, o que me fez segui-la em seus momentos de circulação pela escola, ou até fora dela.

Um importante aspecto presente na experiência pedagógica em torno da ignorância proposta por Jacotot e discutida por Rancière (2019) está associado à possibilidade da quebra das hierarquias entre professor e aluno no que diz respeito à relação com o conhecimento, condição criada pelo desconhecimento dos idiomas respectivos por parte do mestre e dos estudantes. Este acontecimento inspira a colocar a hipótese de que se o ponto de partida da ação pedagógica for o princípio da igualdade, a relação poderia ser estabelecida noutros termos, eliminando a ideia de que ela requereria um mestre explicador. Não se partiria de um conhecimento transcendental, muito menos aquele detido pelo explicador, e sim de um estudo e uma consequente abertura de possibilidade aos acontecimentos em sua imanência.

Estando com a Ana Carolina, andando pelos intervalos, passando também a acompanhá-la no curto trajeto que fazia da escola até à sua casa, uma boa caminhada de cerca de 500 metros, a vejo pensativa, observadora, contemplativa, e também ficando com a cabeça baixa. Em uma das conversas a questiono se dorme nesses momentos, e ela diz que *"Não durmo, mas que só acontece quando tô muito cansada"*. Indago sobre o que a deixa tão cansada, pois essa condição do seu corpo tem sido recorrente, e ela afirma que *"São muitos pensamentos, e que não consigo entender todos, não consigo conversar sobre eles, porque muita gente não entende sobre eles. E que, além disso, tenho também uma dificuldade pra processar, eu própria entender, o que penso. Me sinto estranha, pois [...] não entendo o que penso"*.

Com o passar dos diálogos percebo que ela se sente mais à vontade quando estamos fora da escola, fazendo o trajeto até à sua casa. Em algumas vezes está acompanhada de colegas, o que torna a conversa mais difícil. Percebendo esse contexto como um potencial fator de limitação, acima de tudo vendo que colegas inibem a própria Ana Carolina, lhe faço uma sugestão, propondo que escreva sobre o que tem dificuldade de explicar, ou que igualmente escreva sobre o que a motiva, tentando refletir trilhas destes pensamentos que a estão fazendo processar tantas coisas. Talvez a escrita seja um campo a se abrir às suas questões. Ela se entusiasma, mas pergunta se alguém teria interesse em ler o que escreve. Eu disse que, caso ela permitisse, gostaria de ler.

Passa-se um período sem que a Ana Carolina me procure, e eu a respeito no distanciamento que sugere, e, claro, continuamos a nos encontrar nas relações de sala de aula que temos. Mas, como já fiz questão de demonstrar, não é essa que mais diretamente tenho interesse, e sim no que nos coloca em uma igualdade no partilhamento da ignorância.

A Ana Carolina insiste em surpreender e em uma tarde onde a turma estava na biblioteca da escola ela pediu a palavra para ler uma produção a respeito do tempo. Ficamos todos um pouco surpresos com sua retomada da fala, pois havia semanas que não se manifestava, nem em sala e nem fora dela. De início, diz que não aprecia muito o tempo, que, de uma certa maneira, *"[...] tem medo do tempo"*. Todos ficam mais curiosos, especialmente com esse quase título sugestivo que nos deu. O engraçado é que sua fala já despertava muitos movimentos pela sala, e não eram deslocamentos comuns, e sim de uma modificação rápida nos rostos das pessoas, com os corpos também se posicionando de outra maneira, inclinados numa direção que os aproximava dela, produzindo uma melhor visibilidade da colega que iria se pronunciar.

Não preciso pedir silêncio, muito menos que ninguém interrompa quando da leitura da Ana Carolina, pois essas demandas já eram espontaneamente praticadas por todos, o que era fascinante. Só nos restava ser levados pelo tempo, com ela dizendo que "*O tempo pode fazer os lugares melhorarem, e também piorar. O tempo trouxe a gente até aqui, e não sei muito bem pra onde levará. [...] Não conseguimos enxergar o tempo, eu gostaria, até pra pegar ele, isso porque eu gostaria, em muitas das vezes, que ele não passasse tão rápido. [...] Eu tenho medo do tempo, porque eu não queria que ele corresse em uma só direção. [...] ele leva quem eu gosto, ele me faz deixar de ser criança, e eu não sei se eu quero deixar de ser [...]. Acho que deveria [...] controlar o tempo. É, se eu pudesse eu voltaria no tempo pra voltar a ser criança, pois tudo que eu não quero ser é adulta. Eu queria viajar no tempo, até pra salvar as árvores destruídas, os animais [...] mortos, o desmatamento que não para de acontecer, dos rios que não param de poluir, sujar. E você, se pudesse fazer alguma coisa com o tempo, [...] o que faria"?*

A aula que vivenciamos nos deslocou da escola, assim como do tempo imposto a ela. Passeamos por tempos que fomos descobrindo, criando, levados por uma imaginação que pensava quando quisesse, escrevesse o que as linhas de vida dos envolvidos nos trouxessem. O descobrir não estava mais na intenção e na hierarquia de algum ensinar e aprender, muito menos em formas de conhecer previamente estabelecidas e hegemonicamente constituídas. Descobrimos o ritmo do tempo de cada um que ali estava, com as interferências que o lugar nos dava, sem ter a preocupação de alguma sequência ou ordem do que conversar. Seguimos com a ignorância pelos espaços lisos atravessados por estrias (Deleuze e Guattari 2012).

A ignorância nos empurra à eventualidade de um lugar

O que pode acontecer com cada um de nós se o espaço geográfico que habitamos não for mais composto apenas de explicações que dão sentido ao mesmo? É possível uma espacialidade da ausência de um conhecimento universalmente estabelecido? O espaço geográfico em minha formação por vezes foi limitado às dicotomias humanizantes, um depósito de fatos, um receptáculo que servia de uma espécie de superfície passiva das relações que sobre ele ocorriam, tendo como culminância sua absolutização enquanto existência. Quando tive oportunidades de associá-lo à pedagogia seu aparecimento já era repleto de informações, prontas a serem produzidas e colocadas como definidoras de algo vivido por nós, humanos.

Assim como os acontecimentos são feitos por simultaneidades temporais, o espaço geográfico, não sendo absoluto, muito menos reflexo de uma linearidade coerente, pode ser visto através de uma composição de paisagens que apresenta o que Massey (2013) chama de eventualidades, que é a visualização de acontecimentos por meio das materialidades enxergadas, sendo que essas são, além de artificiais, aquelas produzidas pelo ser humano, também desdobramentos das metamorfoses de elementos da própria natureza. Ou seja, a eventualidade é uma possibilidade de viver o espaço de uma maneira muito distinta da que a geografia, em geral, ainda propicia.

A partir daí, como realmente contar histórias, me deixar afetar por partes de um acontecimento, me encontrar com metamorfoses presentes na eventualidade, sem que estivesse com uma ideia de coerência da produção pré-fabricada? Seguindo os desdobramentos dessa problematização, também influenciado por Latour (2011; 2017), Rancière (2017; 2019) e Massey (2013), penso em outra pergunta: Como fabricar uma nova realidade tendo a ignorância como partida para o encontro com uma eventualidade? Cartografando essa eventualidade, partindo de acontecimentos que ainda são escolares, qual escrita posso imaginar que ocupe a fronteira, uma zona de indeterminação, entre paisagens que colocam fim à distinção entre humano e não humano?

O que pode ser um acontecimento se associando a uma eventualidade? Escrever tendo a ignorância das relações e das palavras como desejo é, em parte, o que acontecerá nas linhas que se seguem. Afirmo a necessidade da ignorância na elaboração de alguma imaginação, sabendo que tenho como superfície algumas realidades/virtualidades escolares, paisagens que escancaram eventualidades. Parto dessa composição, dessa espécie de acontecimento eventual, para um encontro, talvez até desencontro, com um espaço geográfico afetado por forças pedagógicas que tentam se manter, mas que a partir de agora jogo à experimentação.

Retorno à Ana Carolina e, de imediato, me chama a atenção a maneira como leva as discussões, até então muitas limitadas às atividades humanas, para um entrelaçamento com movimentos realizados por ações da natureza. Problematizando a relação que temos com a água, ela diz que esse bem natural vem de todos os lugares da atmosfera, inclusive de uma parte da terra que afirma ter *"[...] uma água das profundezas [...]"*. Inquieto com essa afirmação vou ao encontro dela pedindo que tentasse especificar, ou falar mais a respeito, e que expusesse algumas das ideias que a levaram à formulação dessa colocação. Na conversa, ela traz a informação de que já ouviu falar na existência dos "*aquíferos*" e que estes impedem que países como o Brasil fiquem "*sem água"*.

A expressão "[...] uma água das profundezas [...]" me levou a uma outra história de um trabalho de campo que fiz com turmas ao longo dos anos de 2018 e 2019. Nessas

atividades, um dos temas que investigamos era a respeito do acesso à água e da estrutura sanitária disponibilizada à população do lugar. Em andanças guiadas por alunos e alunas, na sua maioria residentes de uma localidade conhecida como "*Chatuba",* vimos que parte das construções é cercada por poços artesianos, muitos servindo aos moradores, além de um brejo onde a água acumulada se mistura à vegetação, e, por fim e um pouco mais adiante, uma elevada concentração de esgoto que se espalhava por diversos terrenos com casas construídas. Nos surpreendemos com essa constatação, por isso perguntamos a respeito de redes de coleta de esgoto e onde elas estavam, ou se apresentavam algum problema, e se seria daí que resultava o acúmulo visto. Muitos dos alunos não sabiam, mas passaram a indicar que conversássemos com moradores mais antigos, sendo que alguns eram seus parentes. Sou apresentado a um deles que prontamente inicia os esclarecimentos a respeito da paisagem descrita em linhas anteriores. Diz que aquela *"[...] foi a última comunidade a se formar no bairro, tinha cerca de sete anos, e que tudo foi construído muito às pressas. [...] isso aqui já foi muito pior do que o senhor vê, as casa já foi muito pior, tão melhorando naquilo que a gente investe, cada um correndo atrás do seu, mas, naquilo que precisamos da prefeitura, nem água, só poço, aberto pela prefeitura, nem esgoto. No último ano que passaram a pegar o lixo daqui, pois nem isso tinha"*. Outros diálogos aconteceram nesse

dia e saímos com a impressão de que muita coisa seria levada para a escola, para a sala de aula, e que por isso teríamos bastante material para a produção de discussões, ampliando o entendimento de uma infinidade de carências do lugar.

Passa-se um tempo e, em sala de aula, nos vimos cercados de questões que seriam desdobramentos de pensamentos obtidos com o trabalho de campo. Respostas surgem, com alguns enfatizando a ausência de infraestrutura, outros trazendo à tona os perigos da mistura da água que se bebe e da existência do esgoto acumulado no fundo do solo. Enfim, as falas e constatações reforçam um debate esperado, um amontoado de ideias associadas ao que já sabemos e que confirmam a existência das precariedades sociais, deficiências econômicas, fortalecendo representações às abordagens pedagógicas e geográficas com parte do lugar em que estamos.

Como estávamos em uma turma de 6º ano, em que uma parte havia acabado de completar onze anos, alguns não expressavam suas manifestações de maneira escrita, mas por meio de desenhos. Um certo fetiche que temos por conversações escritas muitas das vezes impede que haja uma maior atenção e interação com maneiras outras de comunicação e espalhamento de novas imaginações. Porém, nesse dia uma aluna da turma me deslocou para a necessidade de interagir com desenhos que colegas haviam feito a respeito do que entenderam sobre a saída a campo pela Chatuba.

Uma aluna com o nome de Gabriela tinha sua residência numa localidade mais elevada do bairro, e desta parte conseguia ter uma visão integral da Chatuba, parte do lugar em que fizemos o trabalho. Sua paisagem desenhada apresentava as construções com bastante verde cercando as casas, além de um céu em consonância com nuvens, culminando em uma marca regular na pintura que sempre era subitamente interrompida quando passava por moradias. Essa marca constante me provocou a querer saber o motivo que fazia com que ela sofresse interrupções, sempre subitamente, às formas de algumas das casas, também das áreas verdes. Pedi que a Gabriela se manifestasse a respeito caso tivesse interesse, mas sua voz, muito baixa, relutava em falar, comigo sugerindo que tentasse elevá-la, movimento que ela continuou a resistir. Como não queria pressionar, desloco as atenções da turma, e dela, para um outro desenho, ainda com a expectativa de que um pouco adiante a Gabriela nos falasse o que são as interrupções, manchadas por borrões.

Parte do desenho da Gabriela entra na produção do David. Este já havia me provocado em algumas aulas, pois muito comumente materializa suas explicações com ilustrações no quadro. Sua perspectiva da paisagem dividia a abordagem em dois lugares, com a ilustração à esquerda tendo as pontas das casas aparecendo, e isso ficava claro pela presença das antenas em todas as construções. Era o que aparecia, pois o restante havia sido tomado pela água, pintada com uma variação do azul com o marrom. Essa mistura foi

meticulosamente preenchida por toda a superfície do desenho. A outra parte da paisagem, à direita, foi tomada por montanhas, bastante verde, construções espalhadas e pessoas, tanto no interior quanto externamente às casas. Além das pessoas, se via especialmente alguns cachorros.

Quando o David terminou de expor seu desenho, a Yasmin se sentiu encorajada a entregar o seu, sem querer comentá-lo. Houve uma expectativa do grupo que ela também falasse algo, mas isso não aconteceu. Antes que eu visualize o que a Yasmin desenhou, a Gabriela pede a palavra, condição que conquista instantaneamente, dizendo que os borrões que atrapalham que se veja com nitidez as casas é *"[...] o nevoeiro que é forte [...]"*, principalmente no inverno. Como sua casa fica na área mais alta e a Chatuba fica no fundo do vale, a névoa é forte naquela parte.

A paisagem da Yasmin, que era vizinha da Gabriela, tinha as margens preenchidas por montanhas, com esses lugares compreendidos por muitas árvores e algumas construções, e, entre essas duas áreas mais altas, no meio, a Chatuba com cores mais escurecidas, com um resquício de água saindo da superfície, culminando com construções bastante diferentes das casas que estavam sobre as montanhas. Neste fundo do vale a água tomava cada vez mais moradias e, numa das encostas, a da direita, uma cachoeira também foi esboçada, terminando na parte do lugar que fizemos o trabalho de visitação.

Seguindo com os efeitos da nebulosidade, condição atmosférica que já invadiu a casa, além dos pensamentos a respeito do conhecimento, encontramos um deslocamento para o desenho do David que, igualmente à Gabriela, estabelece uma intensa composição na paisagem, propondo uma zona de indiscernibilidade entre o fundo do vale, especialmente com as casas, e a elevação do volume de água sobre as construções. Importante atentar para uma delicada diferenciação na coloração da água que, em determinado momento, se divide em uma parte mais escurecida e uma outra mais azulada. Por várias linhas da paisagem ele sugere uma indistinção entre as cores, fazendo com que a água ganhe uma terceira tendência, um marrom com maior predileção ao escuro.

Em conversas com o David o mesmo foi provocado por um outro colega que afirmou que o desenho dele "*[...] estava muito irreal, e que na escola não era um local mais para fantasiar a realidade."*. O autor da irrealidade retoma a palavra e diz que "*Aquilo dali podia ser fantasia ali, no bairro que a gente mora, mas que vi na televisão que as água do mar tá invadindo, cada vez mais, as praia, com risco de começar a destruir as casa mais próxima da praia [...]. E que na Chatuba, ele viu esgoto muito próximo do poço, onde todo mundo pega água, [...] e que a mistura acontece, quem me disse foi um colega, [...] quando chove forte. Ou seja, não é tão fantasia assim"*.

Esse diálogo entre os dois colegas traz uma comum preocupação das pessoas sobre o que enxergam e escrevem que é a de geralmente buscarem a verdade, tentando

fugir da fantasia. Também quero chamar a atenção para o fato de um dos alunos afirmar que a escola não é lugar de fantasias, mas de buscar a realidade. O que seria dessa discussão se não fossem as imaginações do David e Gabriela, e seus colegas?

Faço à turma uma sugestão de que nos imaginemos atravessando um lugar coberto de névoa e um deles imediatamente ergue o braço, afirmando que *"No último fim de semana fui à praia, no Rio, e quando voltei, à noite, uma parte do caminho tava toda coberta de nevoeiro, e que o período que passamo por ele deve ter durado umas meia hora"*. Perguntei o que sentiu quando percorreu esse trecho, com ele dizendo que *"Achei estranho, porque não dava pra ver nada, [...] por isso pareceu que todo mundo tava com um pouco de medo [...]. Como não via nada, fiquei com um pouco de medo também"*.

Sugiro ao grupo que paremos no meio da serra e que tentemos imaginar entrar na paisagem. Como nos alerta Deleuze e Guattari, "A paisagem vê. [...] O percepto é a paisagem anterior ao homem, na ausência do homem" (2010, 199), e "muito mais que uma justaposição de detalhes pitorescos, a paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma "impressão" que une todos os elementos" (Dardel 2015, 30).

O que pode nos trazer mais ignorância à experiência de imaginar pararmos no meio da serra? Parece que ao aceitar, nos colocamos numa abdicação de alguma forma de condução que na maior parte das vezes ainda é um guia/desejo neste movimento. Quando somos orientados, temos uma finalidade, tudo já está definido, ou seja, a origem e o destino, mas o que pode ocorrer se, no meio do caminho, rompermos com esse trajeto previsível? Deleuze e Guattari dizem que "um platô está sempre no meio", e que "Um rizoma é feito de platôs" (2011, 44). Ainda com eles, afirmam que a "palavra platô [...] designa algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. [...], é toda multiplicidade conectável com outras hastes [...]" (2011, 44). Portanto, esburacando as estrias do espaço com os autores, pelo meio, estamos nos perdendo numa experiência que persiste nos levar às precariedades dos encontros que uma deliciosa aula, com suas imaginações menores, pode nos dar.

Considerações finais

A Gabriela nos trouxe a névoa, o David, com sua insistência em desenhar ao invés de falar, divide a paisagem entre a fuga e a reprodução, ocorrendo com a Yasmin a convocação à continuidade por caminhos que não sei onde levarão, ofertando um meio, empurrados pela água após sua descida pelo morro.

Em meio às travessias pelas montanhas do David, experimento a água em suas diferentes composições atmosféricas trazida pela Gabriela e a Yasmin,

por isso começo a perguntar se tudo isso é a imaginação de novas misturas espaciais propostas por Massey (2013), ou apenas uma realidade que persiste em ser dura, resistente a outras verdades? Com esses personagens agenciando pela escrita, parto de um conhecimento já estabelecido ou me abro aos navegantes, tripulantes ou passageiros para que nos misturemos até o momento em que não saberemos o que é real, virtual, o que é humano, não humano, o que é aluno e o que seria o professor, o que é conhecimento, ou o que é uma imaginação fabricada? Sigo as pistas dadas pelas paisagens desenhadas.

No meio da serra acordo com a Gabriela com seu borrão me despertando para outras visões a partir do nevoeiro, essa espécie de apresentação à profanação realizada quando Larrosa (2019) diz que podemos contribuir para um conhecimento fazendo uma escrita que nos livre das oposições, fugindo dos universais, me levando a uma aproximação entre fatos vindos do humano, mas que não excluem mais os não humanos.

Quando do pedido, à época, à Gabriela para falar um pouco mais a respeito do borrão que compreendia algumas das casas também desenhadas e integradas à paisagem, ela disse que apesar de morar próxima à Chatuba não se lembra de ter conhecido pessoalmente aquela parte do lugar e que a única imagem que tinha era a que via a partir de um barranco que compreendia a parte externa de onde morava. De lá, a lembrança mais forte era a do nevoeiro, por isso também não tinha muita ideia do que imaginar para o desenho. "*Como não sabia muito o que fazer, não tinha muita ideia do que colocar, [...] não conhecia o lugar, só quando fizemo o trabalho, mas foi muito rápido, [...] e aí não deu pra pegar muita coisa, professor [...]"*. O que posso pensar de uma frase em que a névoa foi um recurso utilizado pela Gabriela para fugir do (des) conhecimento? Mais uma vez sigo as pistas…

Referências bibliográficas

Bachelard, G. 2018. *A poética do devaneio.* 4ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Bergson, H. 2022. A *ideia de tempo: Curso no Collège de France (1901-1902).* São Paulo: Editora Unesp.

Dardel, E. 2015. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica.* 1ª ed. São Paulo: Perspectiva.

Deleuze, G. *Bergsonismo.* 2012. *2ª ed. São Paulo*: Editora 34.

Deleuze, G. *Diferença e repetição.* 2020. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Deleuze, G.; Guattari, F. 2012. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2,* vol 4. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G.; Guattari, F. 2022. *Kafka: por uma literatura menor.* 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze, G.; Guattari, F. 2011. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2,* vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. 2013. *O corpo utópico; As heterotopias.* São Paulo: n - 1 Edições.

Harvey, D. 2005. *A produção capitalista do espaço.* 2ª ed. São Paulo: Annablume.

Larrosa, J. 2019. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas.* 6. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Latour, B. 2011. *Ciência em ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.* 2. ed. São Paulo: Editora Unesp.

Latour, B. 2017. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.* São Paulo: Editora Unesp.

Masschelein, J.; Simons, M. 2018. *A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, J. Elogio da escola.* 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Massey, D. 2013. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.* 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nietzsche, F. 2009. *Genealogia da moral: uma polêmica. São Paulo:* Companhia das Letras.

Nietzsche, F. 2018. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.* 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Oliveira, Jr. W. 2017. *Em busca do lá: educação, espaço e linguagem.* Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1161-1182, jul./set.

Oliveira, Jr. W. 2019. *Geografias menores: potências de expressão entre imagens, pesquisa e educação.* Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 9, n. 17, p. 27-43, jan/jun.

Rancière, J. 2017. *Políticas da escrita.* 2ª ed. São Paulo: Editora 34.

Rancière, J. 2019. *O mestre ignorante.* 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Santos, M. 2014. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.* 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

CONCERTO E JAZZ PARA O CETICISMO EM SALA DE AULA

Concert and Jazz for Skepticism in the Classroom

César Kiraly[1]

1 Doutor em Ciência Política pelo IUPERJ e Professor do Departamento de Ciência Política da UFF ; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9593-0814 ; Lattes: http://lattes.cnpq.br/5441695029719439 ; Email: ckiraly@id.uff.br

Resumo

Se é claro que o ceticismo, em âmbito moderno, é veiculado, enquanto escrita, pelo gesto do ensaio, por outro lado, não é evidente o modo como se o vivencia em uma sala de aula. Neste ensaio são apresentadas duas alternativas a atitude professoral na comunicação em ambiente acadêmico. A analogia é com o uso da partitura, como em um concerto, no qual o cético lê um texto preparado, e a lida com um tema aberto, como na improvisação jazzística.

Palavras-Chave: Ceticismo, Ensaio, Concerto, Jazz

Abstract

If it is clear that skepticism, in the modern scope, is conveyed in writing through the gesture of the essay, on the other hand, it is not evident how one experiences it in a classroom setting. This essay presents two alternatives to the professorial attitude in academic communication. The analogy is with the use of a musical score, as in a concert, where the skeptic reads a prepared text, and the handling of an open theme, as in jazz improvisation.

Key-Words: Skepticism, Essay, Concert, Jazz

I

More than ever I see through painter's eyes.
G. Hill

Não é por demais agressivo. Não pode ser. Ou agressivo o bastante. Não é agressividade excessiva com o relativista, pobrezinho, a percepção da autoria como uma intimidade nas coisas. Deixada nas coisas como deslocamento do espírito. Um autor como um não autor. Não seria demais, nunca demais, com o relativismo, ai ai, perguntar se a autoria não seria um amor pela perdição. Uma perversão desejante à mutilação. O reconhecimento de uma mitose asquerosa que nos é possível. Um amor ambivalente pela perdição. Pois se a autoria é uma impressão deixada nas coisas, uma impressão negativa, pois subtrai algo ao autor, ela não deixa de ser um prazer em se perder em pedaços. Mesmo quando existe a expectativa de se ser reconhecido nos pedaços. A escritura enunciativa ou a escritura pura, remetem à ambivalência do amor de perdição. O desejo de ser visto nos pedaços, sonoros ou não, não pode nunca ultrapassar o desejo por perder pedaços. Se a autoria é um amor pelo perder, ela é sempre constrangida pela dor de ser esquecido. Perder-se é impropriedade e desejar ser lembrado é propriedade a barrar a impropriedade.

A autoria nos preenche os dias. O tempo da autoria torna os dias lentos e os anos muitos ligeiros. As semanas são infernais em lentidão, mas as décadas cortam violentamente a alma. Ao autor parece que a morte se antecipa ao seu desfazimento em areia. Se pelos anos a autoria se dá como sopro parcial em uma pessoa de areia, rápido e lento desfazimento, pelas horas e semanas parece existir um corpo durado em chumbo. Nesse sentido, claro, a autoria une duas pontas ambivalentes, o amor pela perdição e a angústia em se ver perdido. Se o Eu é chumbo, não há autoria, mas se não existe resistência na areia fofa, o corpo se esfacela antes da escritura, vocal ou escritural. Por essa razão é que o estado da autoria sempre remete às partículas de autoria e a enunciação escritural ou vocal sempre tenha algo de colagem ou do conjunto de retalhos, mal falado *patchwork*, amontoados de areia, sempre equilíbrio de elementos colocados juntos por decisão inconsciente, mas que frente ao olho, uma vez terminada, tenha efeito de evidência. A voz é uma modalidade da escritura, o que nos leva a crer que ela também se dê por pedaços sonoros, logo, o modelo da colagem lhe é bem aplicado.

A enunciação acadêmica possui dois modos predominantes de performance: o jazz e o concerto. As modalidades de exclusividade escrita não serão examinadas. Muito embora o retalho e o recorte também lhes sejam matéria

compositiva. Assim, deixaremos de lado o ensaio, a investigação e o tratado, para nos dedicarmos a esses dois ritmos enunciativos. Dessa forma, o jazz e o concerto são ritmos com menor ou maior dependência de uma partitura. No concerto a partitura precisa estar presente e ela precisa se impor à voz, ou seja, deve ficar clara a evidência da leitura. No jazz a partitura é secundária, deve estar evidente que não se lê, que se lê pouco. O acaso deve se mostrar como dividindo atenção com a memória, com os artifícios do roteiro. A ideia é que os ritmos são constitutivos da enunciação.

Qual seria a relação entre os ritmos enunciativos e a autoria? A enunciação concertista, para iniciarmos, depende dos pedaços de autoria deixados sobre o papel no momento da escrita, e precisa, por parte do concertista, receber uma demão escritural no momento da leitura. Posto ser uma performance, a leitura do texto é fundamental para o concerto, o texto sem a leitura não é concerto. A leitura em voz baixa, a leitura que não tem intenção concertista, mesmo que feita pelo autor da partitura não faz concerto. O leitor concertista não precisa ser o autor da partitura e essa precisa ser entendida também como um original. Não é por estar diante de uma não partitura, não escrita para um concerto ou lida por um mau concertista, que não estaremos diante de um concerto. A estrutura do concerto, pois, é somente essa: voz, leitura, texto, intenção e ouvido. Muito embora nunca tendo assistido a um concerto acadêmico a duas ou mais vozes, devo admitir, mesmo sob estranheza, entre leitores que admiro, a sua desejabilidade, meu desejo, o fato de não ter sido realizado, se não foi, deve-se, tão somente, à subestimação contínua da performance acadêmica. Ou a sua confusão, por falta de oportunidade comparativa, com o entretenimento ou espetáculo. Não há concerto de uma pessoa só. E concerto por não admitir voz baixa (entendida como leitura para dentro), é um fenômeno antirreligioso. Dessa forma, a autoria decorre do tempo de duração dos elementos compositivos do concerto, dos recortes a serem colados na partitura e dos recortes a serem associados na leitura. O concerto, em função da delicadeza, é uma arte efêmera, muito embora, tecnicamente, qualquer recorte escrito possa ser lido. Podemos dizer que o concerto consiste em dois níveis de colagem-duração: a escritura-escrita e a escritura-enunciativa. Como o concerto é um duplo, ainda que se possa querer conservar a escritura-escrita-papel, a escritura enunciativa pode ser guardada tão somente como retalho durado a ser colado.

Por admitirem uma potência é que os recortes-retalho são capazes de durar. A imagem, para sugerir a duração, precisa sempre ser associada ao envelhecimento não cronológico ou não linear, ela deve mostrar um tempo que desce ao invés de seguir. Não é o tempo que passa que interessa ao recorte, mas aquele que não passa, mas que rodopia sobre um eixo que se aprofunda, deixando atrás de si deformações. Dentre os processos lineares de envelhecimento,

por exemplo, a oxidação é o que mais se aproxima da duração. Esta, porque elemento mínimo de autoria, demanda uma alma que se encontra nas coisas, tal se deve a uma precedente perda de seus pedaços. A duração é um acontecimento interno à ideia, por assim dizer, sob muitas ressalvas, infinito, pois causado por impressões, mas compreensivelmente tendente ao decaimento de sua vitalidade. Talvez por um cansaço quanto ao perdimento de pedaços ou uma excessiva facilidade. A duração é um tempo interno à ideia, mas que pela ação de encarquilhamento a transfigura em retalho ou recorte. Não existe uma ação consciente de duração, apenas a confluência para que apareça, no sentido de não a atrapalhar, só o gosto oferece os elementos para não ficar no caminho.

Uma vez dispostos como ideias específicas, torna-se mais simples entender a relação entre os retalhos. Por associação os retalhos são ligados em um *patchwork* ou uma colagem. Contudo, a duração pesa na ideia, a circunvolução interna, ocorrida no tempo aprofundado, faz com que a ideia-recorte pese mais do que as outras, por isso impede de se associar por causalidade, contiguidade e semelhança com as demais. Existe algo desses três modos associativos na duração-recorte, mas eles se submetem ao meridiano. Este é o princípio descrito por Celan, num concerto lido no dia 22 de outubro de 1960, a propósito do recebimento do prêmio Georg Buchner:

> Busco tudo isso, é certo, com dedo muito impreciso, porque inquieto, sobre o mapa – sobre um mapa infantil, como imediatamente devo confessar.
>
> Nenhum desses lugares se pode encontrar, eles não existem, contudo eu sei onde poderiam existir, sobretudo agora, que temos, e … encontro algo!
>
> Senhoras e senhores, encontro algo que me consola também de ter andado diante de vós este impossível caminho, este caminho do impossível.
>
> Há algo que vincula e, como o poema, conduz ao encontro. Há algo – como a linguagem – imaterial, todavia terreno, terrestre, algo em forma de círculo, que volta sobre si através de ambos os polos e – se modo mais jovial – que ao fazê-lo, atravessa inclusive os trópicos –: há … um meridiano. (Celan 2001, p. 413)

O meridiano é uma espécie de pequeno Eu interno a algumas ideias, ele não é essencial ou substantivo, trata-se do conjunto de circunstâncias colaterais à ideia, consiste num efeito transversal das impressões, resultante de agressividade sofrida, de impressão violenta, seja por presença ou imaginação, capaz de forte emanação melancólica. Assim, as semelhanças, contiguidades

e causalidades que associam as ideias, no caso do *meridiano* associam semelhanças, contiguidades e causalidades em função da compatibilidade entre cicatrizes, de modo a cicatrização poder gerar sua duração enquanto imagem. Uma outra forma para descrever o efeito vinculante das ideias meridianas, seria apelar para a linguagem-imagem que são. Nesse sentido o meridiano é a convenção daquilo que envolve e implica a morte interna à linguagem, o princípio de vinculação associativa dos efeitos imagéticos da devastação. Como uma linha, o meridiano atravessa positiva ou negativamente as suas ideias. Por essa razão, remissível à especificidade da duração, o meridiano não tem origem, ele possui, em suas convenções, uma região por ele atravessada. Ele é uma mancha de tinta capaz de marcar páginas sucessivas[2].

Se um conjunto de colagens-retalho possuem um meridiano que as associa, o concerto é a voz-imagem a dar a voz-escuta essa linha imaginária. A enunciação lida se oferece na qualidade de um ritmado meridiano. Ela é dotada de uma melancolia, porque na evidência do belo existe um lamento pela dor necessária para fazer tal linha existir. O concerto é um lamento. Um lamento contemplativo. Ainda que possa assumir vários andamentos distintos, o concerto não pode olvidar o fato de que o pensamento não está ali, o concertista não está pensando e a leitura não se deve ao fato de ser capaz de pensar, ou de mostrar, mas de sugerir que a representação não está ali presente, apenas dois nomes próprios a partilhar algo, um meridiano. A representação ficou em algum lugar do passado cronológico, ela não se faz presente pela ausência, a enunciação bem-sucedida a torna um mero requisito lógico. Se o meridiano atravessa as associações, em virtude da circunstância comum, ele é feito em voz, faz-se uma coisa só com a escrita. É no concerto que a escritura mostra todos os seus matizes.

Por esses motivos dados é que são delicadas as condições do concerto. Existe a necessidade de uma intensa imobilidade, esta união entre ouvidos e olhos, numa metafísica comum do retalho, exige silêncio absoluto, porque o concerto é a antítese do ruído, ora, ele precisa acontecer como se começasse do *nada*. Por essa razão é que não há uma biografia feita do concerto, pois nela existe limitação ou ampliação do representacional do enunciado e o concerto pode contar apenas com a intimidade para ter expressão. O concertista, no tempo de sua leitura, deve ser capaz, diante dos outros, de instituir a intimidade. Nesse sentido é que se pode dizer que a vida não é uma biografia e que ter uma vida é distinto de ter uma biografia. A intimidade é o efeito de intensidade sobre

---

2 "O poema busca, creio eu, também este lugar. O poema? O poema com suas imagens e tropos? [...] do que falo, então, propriamente, quando falo, desde esta direção, com estas palavras, do poema – não do o poema? Falo, pois, do poema que não existe! O poema absoluto – não, esse certamente não existe, não pode existir! Contudo há com cada poema real, há, com o poema menos pretensioso, esta pergunta inevitável, esta pretensão inaudita. E como seriam então as imagens?" (ibid, p. 410).

o enunciado, consiste na aplicação sobre a representação lida, pelos motivos mesmos do vínculo meridiano, de uma dose de musicalidade não-representacional. Pois bem, a intimidade é proveniente da experiência, ela fala à oxidação cicatrizante que permite o meridiano, mas a intimidade não se conta, ela surge na enunciação, enquanto ritmicidade melancólica, mas nunca como história. A intimidade do concerto é o que permite o silêncio na voz, ou seja, o ambiente.

Os recortes são provenientes de um modo pesado de viver os dias, algo como um ofício respiratório a triturar impressões cotidianas, de modo a fazê-las índice de ideias, expressão de cicatrizes fundas, guiadoras, portanto, do meridiano que as vincula na associação e as atravessa. O concerto, como bem identificou Barthes, é resultado de um certo tipo de espaço fechado. Um espaço silencioso para a leitura, mais ainda, amedrontado, e, por isso, absoluto, conjugado que é com a consciência da efemeridade do que se escuta. Amedrontado pela evidência de que se perderá aquilo que ainda não se ganhou. O silêncio é o fechamento. Ao se fecharem as portas é à memória que se abrem os espíritos. Nessa medida estranha é que o concerto tem no fechamento das portas a sua abertura. Mas o concerto também precisa do texto e esse é ligado ao tempo da imaginação fraturada. Se o ofício dos dias da escrita está presente na leitura, ele o faz apenas da distância necessária que a leitura deve tomar do se imaginar ler. Apenas a antecipação da leitura enquanto momento de superação relativa do representacional, como momento de sustentação do nome próprio, é que pode perturbar a calma do concerto. A leitura é, e deve ser, um momento de sangue frio. A escrita, por outro lado, não precisa estar em um lugar fechado, a defesa de um quarto próprio, com isolamento acústico, nada mais é do que a transformação para a cotidianidade do silêncio burguês. A máxima concessão ao quarto fechado seria algo como um devir quarto-próprio. A capacidade, portanto, de se fazer quarto a qualquer tempo. Nessa concessão, a intuição silente burguesa seria banida pelo silêncio solitário da perda. A qualquer tempo, traçar para si um meridiano, e, por isso, estar perdido.

Se Woolf representa a expansão da burguesia silente para a feminilidade, cujo ramificação tomará as crianças e os animais de estimação, todos em quartinhos de silêncio ruidoso, Valéry nos serve de contra modelo e seu *Alfabeto* pode ser lido como uma forma de partitura, mas também como uma etnografia do devir quarto escuro. Esse texto foi concebido atendendo a encomenda, em 1924, de René Hilsum. A ideia do editor era pedir 24 poemas do escritor às 24 capitulares de Louis Jou. O poeta, então, imaginou escrever 24 poemas em prosa, cada um iniciado com uma letra do alfabeto, excetuadas o K e o W, ordenadas segundo as 24 horas do dia. A escritura do alfabeto inicia uma infernal tortura em sua vida, Valéry é pego em incontáveis e obsessivas reescrituras de algumas letras, muito embora conseguindo inesperado sucesso em outras. Para isso ele inaugura um caderno rosa e nele desenha em preto as letras ABC, seguidas de suas iniciais.

A escrita dá em escritura contínua e o tom massacrante do ofício dos dias se torna explícito nos temas dos poemas. A condução é orientada por descrição da vida intelectual, e, como todo concerto, pelo desprezo à retórica da conquista do ouvinte, em razão do silêncio na leitura ser um dado, porque consiste em escritura "[…] destinada àqueles que têm uma sensibilidade pelas paixões e emoções da inteligência, – e a eles apenas" (Valéry 2009, p. 129).

A ideia é que não há desvencilhamento do ofício dos dias, uma vez que ele se faz orientável por meridianos, não é projeto infinito, mas é vivido como se fosse. Valéry chega a publicar algumas letras do *Alfabeto* em 1932 na *Revue de France* sob o título de *Pequenos Poemas Abstratos*, mas, a rigor, nunca conseguiu se convencer de ter realmente acabado o texto[3]. Uma vez que ficará evidente, parece, a presença do meridiano, senão nas regras eleitas, na delimitação do Eu pela flutuação dos afetos, o Eu como lugar do Eu, pode-se notar a forte carga de impossibilidade de se terminar os escritos-partitura. O meridiano do Celan é escrito e reescrito inúmeras vezes, a duração da escrita captura o espírito e uma vez durado é difícil retornar ao tempo do término, aquele do tempo que passa. Valéry nunca termina o seu abecedário, mas por vezes decide por desistir, a duração não transmite qualquer sinal à passagem, o que acontece é o abandono completo do mundo. O que torna o fim dessa escrita um fenômeno tão hesitante, por que a duração não tem passagem? Pela simples razão de que a duração-escrita pelo ardil, do interminável, força o corpo ao aparecimento da necessidade enunciativa, não se dá de dentro para fora, surpreende a duração e a faz dizer. É bem a agonia causada pelo público que torna a partitura necessária ao concerto, nisso a escritura se interrompe, ela é surpreendida pelo pavor, obrigando a duração a se permitir lida. A escrita do concerto não é necessária (ainda que seja necessária à forma concerto), mas se permite ler sob circunstâncias de necessidade. O que dizer? A duração do espírito no texto é que se permite ler. Assim é mais fácil compreender o modo pelo qual Celan foi capaz de interromper a sua escritura, ainda sem poder terminar, ele tinha uma data, nessa data, um público, nesse, uma agonia a *necessitar* a leitura. Nesse sentido é que se pode dizer que o concerto é a agonia negativada pelo encontro da duração. Não havendo, portanto, nada que seja mais sereno. A performance restitui uma vida ao agonizado, em todos os sentidos[4].

Se assumirmos, assim, o artifício comum de que o concertista lerá a prosa que ele mesmo escreveu, de que nela ele esconde o que se revela em meridianos, encobre a agonia para tê-la vista em retalhos, então assumimos que a duração é contida numa um pouco mais ampla *cosmocronia*. Nesta

3 "Meu prezado amigo, lamento muito, mas tropeço no Q, prefiro desistir" (Valéry 2009, p. 131). Remontou René Hilsum quando perguntado sobre o alfabeto que encomendara a Valéry.

4 "A cosmocronia do Alfabeto certamente superpõe-se a essa variação e a essa ordem, a essa abertura e a esse fechamento, mas de uma maneira, entretanto, toda ideal e como que compondo o horizonte sonhado, se quisermos, de alguma obra perfeita". (Jarrety 2009, p. 91)

existe o pré-requisito agônico de não se poder contar com cosmologias. A *physis*, Deus e o financiamento à pesquisa surgem apenas como janelas de sustentação do ânimo, logo, falsificações do princípio básico, bem colocado por Valéry, de que o tempo passa, ou ainda mais importante, deixa de passar em função da ordem do dia, a urgência sofrível presente na agonia dos dias, e não pela escansão regular das horas. A cosmocronia é uma maldição, aquela de se viver em função da escrita que se fará voz, momento salvador, ela orienta o escritor por estados de existência (coletâneas, na duração, de sensações variadas) e não por estados de ânimo (Jarrety 2009, p.93). Por essa razão, o autor, ao se perder impróprio na imaginação, é muito mais autoria do que sujeito, ele se vislumbra enquanto retalho a coletar retalhos, espantalho de sensações a nomear-se *Meu Corpo*, *Meu Espírito*, *Meu Mundo*. O autor da escritura conceitual lida exige o impossível de si, 24 horas irrealizáveis, o meridiano de toda devastação, uma linguagem mostrativa etc. À teatralidade do *Corpo*, *Espírito* e *Mundo* ele contrapõe a não-dramaturgia da duração do *Meu Corpo*, *Meu Espírito* e *Meu Mundo*. O apelo teatral é dissolvido em parte pela agonia e, em parte, pelo desterro. Por isso a forma acertada no fluxo dos dias é tão importante, é por ela que a escrita faz da vida escritura irrealizável interrompida pelo momento da necessidade da enunciação.

> Talvez fosse interessante fazer *uma* vez uma obra que mostrasse, em cada uma de suas tramas, a diversidade que se pode apresentar ao espírito, e dentro da qual ele *escolhe* aquela única que estará no texto. Isso será substitutivo à ilusão de uma determinação única e imitativa do real por aquela do *possível-a-cada-instante*, que me parece mais verdadeira (Valéry 2002, p. 615).

A escritura do texto a ser lido é interrompida, porque escrita definitiva, logo, a vida a surpreende, a atrapalha, e, ao trazer a salvação pela performance, obriga a recomposição daquilo que estava a ser durado. Aceitar o possível-a-cada-instante, assim mesmo, com pontes, é necessário no espaço entre-durações, mas nunca sem o exercício de infinitude migradora à morte. Nesse sentido é que *Meu Corpo* e *Teu Corpo* na perspectiva da escritura para enunciação não são distintos, mas são tão somente assimétricos. A interioridade, pois, se vê suspensa pela *multitudo* e essa é surpreendida pela intimidade. Quem imaginaria que por baixo de todas as vozes assombradas da autoria, encontraríamos, ora, ora, o nome próprio. Este encontro rumo ao nome próprio é proveniente de um olho comum, metafísico, portanto[5].

---

5 "Pois duas almas divididas se moviam separadamente em direção à sua semelhança: pois cada uma se atormentava por causa do afastamento interior de sua outra mesma, e a criava e a recriava em si indefinidamente como suplício, e a tornava ora muito horrível e ora muito amável". (Valéry, 2009, p. 57)

Não há teatro no descobrimento do nome próprio, há amálgama nesse evento. O compartilhamento da instituição, sempre uma mesma cor sobre a disponibilidade do tempo, para passar, e, por vezes, não. Esta é uma risada feliz e sonora diante de qualquer sociologia da intersubjetividade, pois o reconhecimento não se dá na linguagem, ela nos separa do Outro pela enunciação, quando a necessidade nos põe a falar, nesse momento há Eu e Tu, na criação, na escrita, há Eu-Tu, ou seja, no desterro do meridiano, a *Minha Alma* é a alma do Outro. Não basta uma frase sonora, mas um encontro metafísico de olhos[6].

Independentemente do assunto, a escrita para enunciação, a preparação do concerto, bem como a intimidade da vivência do ofício dos dias, ou seja, o que anima a letra, é uma vontade de equivalência entre o bloco de sensações e a expressão, nisto, a intimidade é a única passagem. Assim, se uma vida de dor (desterro) é duração infinita, uma vez surpreendida, traída até mesmo, a intimidade não se põe a falar, mas fornece intensidade ao dito concertado. Nesse sentido muito específico, ver é não ver, e existe, nos estados de existência, uma homologia entre o ver e o dizer, ou entre o dizer e o pintar. Ambas se fazem atividades sem drama, residuais nele, na profundeza da aparência.[7]

A escrita para concerto é profundamente afetada pelo sono. Por vezes pela ausência dele – vermelhidão dos olhos –, atrás do sono, ou seu excesso. A sensação constante de que algo deve ser dito, mas não agora, mas não agora. Sempre caneta e papel no bolso, na bolsa, momentos intermináveis de prostração diante do papel branco, ou horas infindas de escrita, que passam naturais como um *cinco minutos*. Acaso, é a crueldade em forma de lance, a ruptura, posto que surpresa (ainda que se tenha ido para isso), é o que retira o recolhimento do papel escrito e o posiciona diante dos olhos. Por fim, a performance, posto signo!

> Quantos despertares desejariam ser apenas sonhos! […] É preciso romper com o impossível […] compõe tuas forças com objetos que te resistem […] Ó, quem medirá como, através da inexistência, minha pessoa toda inteira se conservou, e qual coisa me transportou inerte, pleno de vida e cheiro de espírito, de uma margem à outra do nada? (Valéry 2009, p. 13)

Isso que parece doença, também é uma grande saúde. Antes de tudo espanto pelo perdimento dos pedaços e pela conservação do Eu. Se há uma veia onírica

---

6 "Basta então aos vivos, que tinham se acreditado eternamente separados, um encontro dos olhos, para que se descubram imediatamente um na alma do outro" (Ibid, p. 61). "É por isso que é preciso dar os braços um ao outro, e as pálpebras fortemente cerradas, estreitar uma coisa viva, e refugiarmos em uma existência" (Ibid, p. 67). Na propriedade, perdimento e morte; na impropriedade, encontro e sofrimento.

7 "Ao princípio, será o sono. […] Fizeste para ti uma ilha de tempo, tu és tempo que se desprendeu do Tempo enorme no qual tua duração infinita subsiste e se eterniza como um anel de Juno […] Mas eu sou o acaso, a ruptura, o signo!" (Valéry 2009, p. 9, 10).

na linguagem, um conteúdo onírico no cotidiano, ela não é só vivida, mas enunciada. O desejo de Locke – o sono como desaparecimento –, tornado espanto pelo reconhecimento de alguma integridade. Este que sonhando dorme, que sonhando escreve e que sonhando lê, no perdimento de si ainda resta inteiro e reconhecível. A intimidade é expressão, mas também poda, mas também vida.

> […] bebe um pouco de trevas […] Sem contatos, a duração enfraquece-se […] separado de meu nome, despojado de minha história, não sou senão poder e silêncio […] Meu silêncio me assiste […] Ó momento, fora de ti não sou mais que detalhes, não sou mais que um fragmento daquilo que posso, fora de ti não sou mais do que eu! (Ibid, p. 15, 21, 23)

A camada do meridiano é a mais escura, mas em alguma dimensão um pouco mais macabra do que prazerosa. E tal vantagem, uma vez instituído um ponto de aprofundamento, é percebida na facilidade da intimidade-expressão para esquecer a existência da biografia. No silêncio o nome próprio fala mais alto do que o nome e o Eu se torna uma presença indesejável, aquilo que me faz saber o porquê de não ter como cortar retalhos sem alguma vivência contínua. Não há que se ter consciência dos retalhos e seu meridiano, a consciência de não ter os retalhos que não se tem é uma obviedade que o Eu é feliz em informar. Melhor do que o Eu é a interrupção da leitura em enunciado concertado, pois, rítmico. Silêncio é o momento de primeira ordem e a voz de segunda ordem, mas silêncio.[8]

Cabe decidir entre os modos da presença. A admissão de que a presença é partida, nunca livrada de seu meridiano. Celan obteria um pedido de perdão sincero de Heidegger. Uma das boas traduções brasileiras do *Dasein* evidencia que a ofensa sempre se mantém enquanto cicatriz meridiana da pre-sença. Esta cicatriz [-] passível de ser confundida com um hífen, na verdade é muito mais uma ponte. Atravessar a ponte e obter o perdão, à experiência, apenas faz habitar a ponte, não desfaz a marca. A reconciliação é a morada na marca, momento em que passa a aguentar um bom número de pessoas. Dessa forma, se há relação efetiva entre a dor e o meridiano, não se pode olvidar a esperança do hábito, mais do que a instituição de uma ponte [um momento de performance], o início da palavra concertista é um pretexto para uma constante *paideia* da habitação. Afinal, não há projeto que não seja reconciliação na pre-sença de nossas perfídias, provocadas e/ou sofridas.

Valéry, no *Alfabeto*, não escreve para ler, nem, propriamente, para ser lido, completamente, mas para se deixar abandonado em concerto. A forma completa do *Alfabeto* não existe a não ser como forma incompleta a ser descoberta e lida em voz alta por alguém. Apenas o concerto faz do *Alfabeto* algo de definitivo. Se

8 "[…] presença e silêncio […] Tornar puramente possível tudo o que existe; reduzir ao puramente visível o que se vê, tal é a obra oculta da alma antes que ela se aplique a algum objeto […]" (Ibid, p. 27).

o *meridiano* é lido pelo autor, apenas o que se vê é precipitação, ele foi incapaz de fugir. Como Deleuze ao evitar por anos fazer o seu *Abecedário*, já fraco e doente, tomando susto com as palmas repentinas usadas como claquete, sem álcool, não consegue fugir à enunciação. A enunciação é sofrida pelo sofrimento da duração da escritura. Depois de passar por tanto para escrever para ler, não faz mais sentido ler. Ser lido, para o meridiano, é como nunca ter existido.

Ao problema do *daimon* podem ser colocadas duas perspectivas, uma mais ampla e a outra mais restrita. A perspectiva ampla é encontrada no questionamento freudiano acerca do pacto mefistofélico do enunciador concertista e a civilização, em virtude de um possível abrandamento da ambivalência do demônio. A hipótese freudiana (ele mesmo um enunciador concertista, incapaz do jazz) é que a civilização é boa, mas que causa um desprezo capaz de inviabilizar a aceitação da sua virtude. Ela é boa, mas desagradável. Sim, porque exige algo que o concertista gosta de escolher dar, não ser obrigado a alienar. A civilização, pois, exige renúncia, em certa medida, à poligamia e à violência física. Por certo, a *idiorritmia* – nome possível para esse tempo irregular para ser capaz desse tipo de escrita – do enunciador concertista faz a renúncia à violência física mais fácil do que à poligamia. Estar à cama, ao sono, é também estar entre alguém, oscilar entre habitação meridiana e pertencimento, tanto com relação à mulher, ao homem, por exemplo, quanto com relação ao escrito.

A civilização exige a renúncia (enganada acerca da natureza civilizada do enunciador concertista, pois não vê que ele é selvagem entre civilizados) oferecendo amor e segurança. Num primeiro momento, diz-nos Freud, não é que a civilização não deseje entregar o que prometeu, trata-se apenas que não se é se não circunscrita a espaços civilizados, além do que a sua instituição depende da crueldade, que, por isso mesmo, não pode deixar de existir. Se a civilização leva ao pé da letra o contrato que propõe, que lhe foi proposto, ela mesma desaparece. Assim, ela engana apenas a quem não compreendeu a sua natureza de contratante de fidelidade relativa. Nisso consiste o núcleo da ambivalência que o contrato tenta controlar ou contornar, pode-se escolher a solidão entre os amantes e a insegurança física na circunscrição segura, sob a promessa da entrega da imortalidade[9].

A perspectiva restrita concerne à tentação do enunciador concertista de obter mais de Mefistófeles do que aquilo conseguido de modo geral pelo pertencimento à civilização do silêncio. Ele demanda um espírito solitário, na loquaz possibilidade da monogamia e um corpo inseguro na circunscrição da segurança física. Não parece ser difícil de compreender o movimento de se guardar uma província

9 "Mas um ser humano que é verdadeiro para si próprio – quem quer que ele próprio seja – é imortal; e todas as bombas atômicas de todos os antiartistas em tempo espacial jamais civilizarão a imortalidade". (Cummings 2003, p. 105)

meridional dentro de si, solitário, para nela durar a escritura e a capacidade de expressão, mas a escritura, essa atividade de depositar fragmentos dentro de si, não passa de um ferro velho na neurastenia potencial. Não se pode exigir da potência o ato, sob pena de se espantar os devires, a hecceidade. Igualmente, o corpo inseguro do concertista, sem a enunciação, forte em sua fraqueza, é apenas uma ladeira para a morte. Não um catalizador de durações, mas uma via para a podridão. Sem a escritura, a solidão é um mero egoísmo e o corpo frágil, uma adicção.

Não é sem relevância que o corpo do enunciador concertista é tão próximo ao do metafísico. Apesar de diferirem historicamente se pode dizer que o primeiro atualiza o segundo. A fragilidade fisiológica do corpo metafísico se dá pela cobrança mefistofélica à possibilidade de criação, fazendo um corpo magro demais, pequeno demais, grande demais, apetite de menos, tuberculoso demais, asmático demais, sifilítico demais, em quartos iluminados de menos etc. Os pulmões repletos de vidro de Spinoza, as extremidades doloridas de Hume, o horror ao vermelho da carne de Kafka, a pequeneza disforme de Kant, os pulmões hesitantes de Proust, Deleuze etc. A fragilidade do corpo é um contrato dentro do Outro, uma liberdade selvagem, por assim dizer.

Essa dimensão estrita é repleta de descontroles da ambivalência, nela também existe a não entrega do objeto do contrato e a não entrega é previsível. O enunciador concertista amarga a solidão e o corpo frágil e não é capaz de escrever ou ler uma linha. Parecerá habitante de um meridiano, mas a fissura é só fissura. Nisso, todos os ritos de criatividade do *daimon* constituiriam apenas um conjunto de repetições demoníacas. A imortalidade se torna um quadro impossível e a mortalidade muito mais próxima do que de qualquer outra pessoa. Na ambivalência do *daimon* é de se esperar que o demônio triunfe ao *daimon*, na maioria das vezes, posto que há mais *idiorritmia* do que idiorritmia genial. Mas, pela natureza não-enunciativa-concertista da prevalência da ilusão demoníaca sobre o êxito daimônico, dessa vida menor não temos exemplos para fornecer. Na verdade, os exemplos são todos à predominância demoníaca em enunciadores-concertistas de larga prevalência do *daimon* sobre o demônio.

> Eis que a essência do visível devora o que se vê. Esta marca me acusa. Fujo dela; é fugir de mim [...]
> Nada está mais pronto do que o gesto nítido desse animal simples, e do que a bocada dessa imobilidade carregada de desejo, quando se lhe estendem os restos, osso ou cartilagem, que o homem não consegue querer [...]
> [...] pinto-me o possível e apago [...]
> Em vão, o sol me obceca com uma imagem imensa, maravilhosamente colorida, e me propõe todos os enigmas do visível [...]
> O que vejo, o que penso – disputam entre si o que sou. (Valéry 2009, p. 33, 35, 37, 39, 41)

A enunciação concertista independentemente da metafísica do seu autor, traz uma intrínseca à sua forma, tal como vincula um corpo e uma saúde. O caso de Valéry é exemplar, pois se dá numa coincidência. As *Lectures* de Cummings, por exemplo, pressupõem a metafísica da forma enunciativa do concerto, mas que não é de nenhuma maneira a do seu autor. A enunciação concertista, por sua vez, está adstrita a uma metafísica da página. Esta é *uma* do experimento do nome, segundo a qual existe forte indiscernibilidade entre o Eu, a essência e a imagem. Essas três instâncias estão na página e são animadas pelo mesmo *daimon*. Se o concertista não está a escrever, o seu corpo está frágil, por prisão à página e as ideias duram para a instituição escritural. Enquanto não escreve não passa a ser-não-ser, mas ser-preso-à-página e seu corpo morre aos bons bocados pela separação. Se a escrita para ele é uma grande saúde, a duração pré-escritural é uma morte. Se a página morre, então seu corpo para de morrer. Por essa razão tantos concertos são abandonados. Ele só pode ser escrito sendo *durado ou curtido* a certa quantidade de morte, por vezes o autor abandona, por não suportar tamanha morte em vida. Noutras, por não resolver a separação, a escritura resta póstuma. Isso dá num meio concerto. Numa, por assim dizer, meia coragem.

Na metafísica da página a essência não é invisível, ela consiste no branco. A disponibilidade a quem lhe está à altura está sempre dada. Isso poderia levar a um constante estar à mercê do autor, dor, nessa medida, uma essência manipulável, mas o Eu do concertista está atado ao branco, por essa razão é que seu *daimon* lhe dá a altura para quebrar o silêncio. A instituição é daimônica e nunca eudaimônica. Para o enunciador concertista, a imagem-conceito, a imagem-mundo, a imagem-Eu, está numa ontologia da imagem que, por isso, não depende de cópula. As metamorfoses para acontecerem expansivamente precisam anexar outras imagens, elas se mesclam até a indiscernibilidade, mas não se transformam. A visibilidade representada pela escritura se une à visualidade, aquilo que se chama de essência do visível. Toda vez em que o concertista se afasta da visualidade-branca ele é devorado pelo que vê, os sentidos se tornam inteiros e opacos, faz-se impossível instituir um fragmento. Fugir dela é fugir do Eu, impedir-se de se desfazer de seus tantos pedaços. A negação da visualidade priva o Eu do seu meridiano. A metafísica da página feita presente pelo Eu apresenta penumbras, não paralisações solares. Ver e pensar são o mesmo. A ambivalência se quebra, para uma larga possessão demoníaca, inevitável. Ao esperar ter resolvido a questão, o concertista, primeiro, julga *o* ver distinto ao pensar, depois, faz o ver predominante ao pensar, o pensar ao ver. A predominância do ver é tida no momento de *estetismo*, a ardência dos olhos fixos no sol serve de persuasão, ao concertista, do fato de ter visto algo que excede à página. Na do pensar ao ver, existente nos momentos de introspecção, há a autopersuasão demoníaca de que existe algum silêncio que

exceda à brancura da página. Nesses dois momentos de escapismo à metafísica da página, o concertista é punido pela incapacidade de escritura expressiva. No primeiro é levado à adoração da natureza, no segundo, à oração.

Algumas indicações são possíveis sobre a metafísica que preserva (inclusive em sua fraqueza) e encerra o concertista. Para ele a imagem é o conceito, por isso o seu corpo está ligado a indeterminação acerca daquilo que pode. Nele, o artista da fome se confunde com o comedor de ópio. A imagem nem sempre é um conceito, por esse motivo o enunciador concertista é também um crítico, pois cabe a ele, sob pena de se levar a sério, ter o gosto apurado para entrever o conceito e distingui-lo da miragem. A irresponsabilidade passa ao largo do concerto, se a duração íntima é percebida como distração, a ela é oposta a capacidade arguta e operatória de uma extrema atenção flutuante. Se o concertista é convencido da conflitualidade de suas faculdades, imaginação, entendimento, ele simplesmente abandona o ofício. Pois seria levado a domínios eudaimônicos, tais como o tratado ou ao sistema da Ética. A *eudaimonia* sempre lhe parecerá frívola, uma vez tendo sido habitado por um daimon. A suspensão do juízo, porque ausência de perturbação não é tranquilidade e esta não é felicidade, como uma via de acesso ao pictórico, o conforta. A única diversão franqueada ao fragmento concertista está na urgência de improvisação. Apenas ao conquistá-la. A idiorritmia da escritura para concerto, faz a publicidade da improvisação bastante terrível, esse pânico pode inaugurar fragmentos um pouco deslocados da lógica da vivência. São poucos os concertistas que vitoriosos sobre o pânico do improviso não se tornam tratadistas. Assim, para evitar o tratado há que se conviver eternamente com o pânico. Pode-se notar que todas as ruas da beleza da vida e da obra do concertista levam à dor, pela ligação entre dor e beleza.[10]

A visibilidade parece ter camadas, uma ponta de iceberg que é sensível e um corpo monumental de passionalidade. À mistura entre a passionalidade e a sua repetição encontramos o que se denomina de visualidade. A imagem, portanto, é uma vis( )lidade, pois não sabemos se estamos a espetar o dedo na ponta da agulha ou em sua paixão repetida. A visibilidade se encobre com as paixões promovidas em hábito, a isso se reconhece como composição da experiência, a inversão crítica é a decomposição. O enunciador concertista ao recolher fragmentos viventes, inventá-los no pânico da situação de improviso, habitua, aos poucos, um olho decompositor para reconhecer a si próprio no mundo. A metafísica do papel, assim, impõe, ter-si-próprio-no-mundo-e-o-mundo-em-si-próprio.

---

10 [...] e esse tempo inocente, no qual um regato faz pensar, atravessa coisas visíveis [...]
Não estou eu acostumado a me surpreender, e a novidade não é ela minha mais conhecida sensação? [...] a coisa mais importante é aquela que mais se repete. (Valéry 2009, p. 45, 47)

Apenas três são os tempos do enunciador concertista. A cronologia pesarosa do ocaso dos dias, a qual já nos referimos, a duração que antecede ao enunciado [que implica na maturidade a se aprofundar nas coisas depois de enunciadas] e a história do pensamento-próprio. Esta última é *amabilis insania* na qual o concertista refuta a si mesmo antes de dizer. Nesse caso, anti-wittgenstein, *não-dizer* é o único caso de saber, todo dizer é despedaço. Ao despedaço reconhecido, o concertista concede a dádiva da instituição. Apenas o que é visto duas vezes ao nascer merece o tempo. Nesse sentido é que a morte em vida, para o concertista, é ainda pior do que a morte-em-morte do rodopio em falso nos dedos do demônio. Pois na morte em vida resta tratadista, e, nisso, não se surpreende com nada, porque mais nada repete. A morte em vida é vista como um horizonte na perda da ambivalência, na qual o concertista se vê cego, incapaz de reconhecer a si mesmo no mundo e o contrário. Ao perder a repetição, ele perde o que é mais importante, ele perde a capacidade do novo. A vida para o concertista é a capacidade de repetir para sentir a perfeição dos artifícios, as mais delicadas *variações*. Ao precisar dormir, precisa ter com que dormir (Valéry 2009, p. 49).[11]

Rasga a voz como ao papel e ao pensamento. A sobreposição de imagens, de modo a permitir um sentido na interação e a preservação de uma unidade incólume, mostra-nos que há óleo na mistura das cores, ao mesmo tempo em que a relação das imagens é água e óleo. Elas se misturam, elas se mantêm, mas não como camadas arqueológicas, sucessão de ataques, investidas, instituições equilibradoras. Assim o é, a voz, o pensamento e a imagem. O narrador, por se perder em metáforas, destoa do concertista. A metafísica da página veda ao concertista a saída fácil da metáfora, a ele cabe lidar com imagens, vozes na cabeça e pensamentos que fervem. Apenas nesse vislumbramento da literalidade, no qual um é um, que se começa a pensar-imaginar-dizer. Se o um é um, o múltiplo também é reconhecido como tal. Por isso Wittgenstein dizia que as imagens ferviam, elas fervem como voz e conceito.

Uma página em branco é a metafísica da página em branco, pois o enunciador concertista a acompanha com uma metafísica do olho. Um olho de papel branco, por certo. O seu corpo é também papel e o desejo se expressa em violentas dobraduras instituintes. O concertista é capaz de pautar o caminho que o perseguirá no exato momento do primeiro traço. Ele inventa um olho para vislumbrar o papel e se reconhece, pois de alguma forma o olho se adianta para o papel, o olho encontra o olho, e apenas por isso o *daimon* não hesita, o processo todo é entreolhares. Este olho que se adianta, não traz consigo uma instituição, ele não é ainda uma imagem, uma voz, um conceito, mas brilha

11 "[...] e rasgava a imagem[...] A visão permite pensar finalmente[...] deveria falar aquele que tem algo a dizer [...]"(Ibid, p. 57, 83, 85).

de imagem, voz, conceito. Nesse sentido é que se pode interromper a escrita em qualquer ponto, se retornar com exatidão naquele certo da série espiritual. Nisso o concertista espera a necessidade para instituir à altura da série que projeta e reconhece. A verdade do concerto é reencontro serial e dignidade expressiva. A mania de Kafka de estar sempre errado, fazia-o crer numa espécie de rito excêntrico ao escrever. Mas não é de nenhuma forma rito, pois a metafísica do papel chama o intempestivo para si, se o escritor parece fazer sempre a mesma coisa, foi porque não esgotou o papel que está a seguir.

A improvisação – reconhecida como jazz, como colagem – possui uma grande importância no que concerne à quebra dessa cópula tranquila entre o concertista e o seu papel. Nela cada nova imagem demanda um regime restrito. Cada nova imagem demanda um recorte próprio e a série temporal jamais se revela à instituição, mas ao dorso escondido do retalho restrito. Por isso, a enunciação jazzística não permite a ninguém saber o que está sendo seriado. O reconhecimento é sempre parcial e repleto de pontos cegos. Nesse tipo de enunciação acadêmica, a cegueira participa do olho.

II

> O uso do preto como cor […] não é uma novidade. Os orientais usavam o preto como cor, notadamente os japoneses nas gravuras. Mais próximo de nós, lembro certo quadro do Manet em que o casaco de veludo preto do jovem com chapéu de palha é de um preto franco e luminoso. (Matisse 2007, p. 226)

Existe complementaridade entre o concerto e a colagem, o modo da colagem recebe seus elementos do ocaso, porém seria errôneo pensar que se torna colagem o que não virou concerto, até porque, a leitura pausada sobre material preparado, não deixa de ser domesticação do amontoado. A lida do concertista com a pictorialidade é muito mais intensa, o jazzista deve apenas compreender a citação acima, não sentir. Conciliar o concerto e o jazz? A pictorialidade e a colagem? Sim, é possível. Mas não aplaca o fato oscilatório de que na colagem há mais retórica e menos cor.

A lida do concertista com as fraturas da cor, faz dele um pensador da imagem, sempre retorquido sobre si. A luz da janela lhe aparece só depois de muitos desvios. Antes da luminosidade ele precisa enxergar pelo avesso, por isso sabe tanto de cor. O colador jazzístico é um empirista herético, grita, como pássaro, na direção da luz, move-se como guiado pelos cheiros. Isso porque o concertista se faz depravado pela composição e o colador jazzístico não suporta deixar

a eloquência da representação pelos minimalismos da imagem feita possível. O colador precisa capturar a atenção de quem o ouve, pois, como está atento a todos os ruídos da eloquência, ao começar a falar, permite o vislumbramento da inatualidade da invenção. O colador subtrai o fôlego de seu auditório ao mostrar que ainda não se teve uma ideia, que pode surgir a qualquer momento. O colador é um afogado a esperar o nascimento de brânquias. E assim envolve o seu auditório, ao mostrar que apesar do improvável, é apenas naquela tensão que o pensamento permite nascer brânquias. Ele se apresenta como o piro-acrobata a prometer o nascimento de um outro tipo de chuva.

Se o enunciador concertista lê a sua partitura, o colador improvisa desde seus fragmentos e domínio dos ruídos do ambiente. Se o concertista deve, pelo som da voz, criar intimidade, o colador deve acrescentar a sua, pela *mimesis* pontual, induzir os ruídos a servirem de sustentação para si próprios. Se o concertista produz uma existência, o colador deve fazê-la inatual. O concertista reinventa sua partitura, ao lê-la, se porventura interpretada, a mesma novidade é acrescentada, mas o colador, mesmo ao ter sua partitura escrita, depois da performance, só pode contar com uma originalidade acidental. Se, na enunciação do concertista, a voz é constante – inclusive, na sua beleza ou aspecto hediondo –, pelo fato do pensamento não estar presente, mas em algum lugar do passado, a voz do *performer* colador se altera pela *mimesis* rítmica e melódica. Um colador inventa um auditório, mas não o pode o concertista. Aquele que lê uma partitura composta sob o princípio do jazz, nada mais faz do que um concerto jazzístico. Em sua inatualidade, jazzista, o pensamento está sempre presente. Se é um bom compositor, o colador tem um espírito dividido. Por outro lado, um grande concertista é sempre um grande compositor. Todavia é mais fácil ser um concertista medíocre. Um jazzista inferior é apenas um não colador. Porque todos podem sofrer e ler, mas poucos sabem se permitir absorvidos pelos ruídos. Se de espírito dividido, o colador jazzista buscará a falta de fôlego própria ao momento criativo, e, ao sofrer, tentará se lembrar dos momentos de invenção. Se dividido, buscará na cor entender a colagem.

Matisse fornece algumas intuições à compreensão da atividade performática do enunciador jazzístico. Antes de tudo, ele nos diz, o colador deve cortar a língua[12]. Esse gesto pode ser compreendido, e deve sê-lo, de muitas formas. Matisse se refere ao pintor, esse, cortando a própria língua, pactua consigo que toda expressão que produzirá será guardada à invenção da cor. No caso do jazzista, deve-se perceber que precisa iniciar quebrando os dedos. O corte

12 "Assim, estas páginas servem apenas como acompanhamento de minhas cores, do mesmo modo como os ásteres ajudam na composição de um buquê de flores mais importantes [...] puramente espetacular". (Matisse 2007, p. 263)

na língua também é importante, entendido a invenção da língua ao falar, toda expressão se dará por necessidade. Não se deve buscar a colagem, ela é o resultado de um acidente, não se diz, bem, se a capacidade de oscilação entre o jazz e o concerto é uma virtude desejável ou uma monstruosidade. Todavia, naqueles que são capazes de oscilar é como se existisse mãos sobressalentes, ou duas línguas; porque no momento em que o concertista escreve, a sua mão está inteira e sua língua inventada, mas de maneira específica. Mas, ao colar, a sua mão está esmigalhada em mil pedaços e sua língua arrancada, para se fazer inventor pela circunstância. A monstruosidade está em se perceber que na oscilação, vice e versa, a mão quebrada assiste ao concertista.

Inventar uma língua é adquirir uma voz, além do que foi dito, concerne ao aprendizado de pensar falando, pensar por que fala, no afogamento, pensar durante etc. Efetivamente, expor-se ao abismo, ao abissal, em público. Tê-lo como um aliado da necessidade. Ainda que não haja uma, faz do ambiente enunciativo, um abismo, com a necessidade, aprender a colecionar respirações, as ênfases, aprender a juntar os retalhos, pensar na imersão pictórica. Por isso, jogar tudo fora, sem a escrita, para falar apenas por necessidade.

Três são os pilares da enunciação do colador jazzístico: o *pathos*, o *logos* e o arabesco. "Na arte, a verdade, o real, começa quando não se entende mais nada do que se faz, do que se sabe, e resta em nós uma energia tanto mais forte quanto mais concentrada, reprimida, comprimida. Então temos de nos apresentar com a maior humanidade, brancos, puros, cândidos, a mente vazia, num estado de espírito como o da comunhão na mesa sagrada. Evidentemente, precisamos ter por trás toda uma bagagem e preservar o frescor do instinto[13]". Os retalhos colados são avaliados por uma estrita e rigorosa lógica do acontecimento, o *logos* concerne à busca da ideia, o colador promove um argumento, empreende uma caça a cavalo, *a hobbyhorse*, nesse sentido, por mais que não tenha como saber aonde chegará, jamais deambula. A sua *pathologia* é bastante indireta. Não é nunca movido a paixões diretas. Não se trata de movimentação espontânea pela dor ou pelo prazer. Mas de movimentação indireta, nostálgica. Em função do fato de que o *pathos* necessita atender a um anseio lógico, o aspecto performativo, ao buscar a consolidação de um timbre, precisa ser capaz de costurar o que já se tem, pelas razões dos que aqui estão. São improvisações apenas na medida da imprevisibilidade, no mais, são variações sobre um tema, arabescos sobre a cristalização da lembrança fresca, o intempestivo é fundo sonoro-cromático-rítmico, a costura revitaliza o *já vivido*, pelo *dito agora*.

---

13 "Quando estou submisso e modesto, sinto-me profundamente auxiliado por alguém que me leva a fazer coisas que me ultrapassam. Mas não sinto nenhum reconhecimento por ele, pois é como se eu estivesse diante de um prestidigitador cujos truques me escapam. Então me sinto lesado do benefício da experiência, que deveria ser a recompensa por meus esforços. Sou ingrato sem remorsos". (Matisse 2007, p. 269-270)

Como conciliar a obtenção de recortes no ocaso dos dias com o fato de que o colador não pode ser, se deixar, submetido pela propriedade do seu passado? Ele o faz privilegiando o recortar ao recorte ocaso, a colagem, em ambiente enunciativo, ao resultado[14]. Os recortes não são figurativos ou abstratos, eles guardam a pureza compositiva com a qual foram obtidos, tendo ou não figura, o recorte se define pela habilidade com que foi contornado. Um colador possui suas janelas e paredes cheias de recortes. O contorno é interpelável nos termos da habilidade, não acerca de um porquê, não se pode inquirir algo que age por si, não pelo fato de ser ou não figura. Nos recortes, no *pathos*, levados ao arabesco, pelo gosto marcado do *logos*, o *porquê*, ainda assim, é muito menor do que o *como*[15]. A distinção entre figura e abstração não importa ao colador, pois em virtude da verdade trazida pelo contorno, a ele só importa desenhar na cor. "Em vez de desenhar o contorno e aplicar a cor – um modificando o outro – desenho diretamente na cor, que é mais justa na medida em que não é transposta" (Matisse 2007, p. 278). Os recortes são colados como signos.[16]

Para o enunciador jazzístico, ousamos, o ambiente para o afogamento é mais relevante do que as brânquias criadas, trata-se de deter os signos a serem colados e estar na situação de ser levado a uma resposta pela colagem. Tal preponderância da tensão sobre a resposta leva Matisse a dizer que o meio cria o objeto-signo (um pouco como o cárcere cria o caderno). Assim, não é preciso mudar de ares para ser capaz de dizer, mas se manter constantemente frágil na inversão ao ambiente enunciativo. Se o concertista é um pictorialista, em oposição ao uso de formas dadas pelo colador, isso não desobriga o jazzista a ter a sua forma constituída por cor. Nesse sentido, a estabilização simbólica dos signos é a morte da invenção[17]. A enunciação do jazzista, em sua *pathologia*, é regida pela clareza expressiva, mas nunca de conteúdo ou de símbolo (Ibid. p. 284). O ambiente expressivo é o plano de pictorialidade a ser, necessariamente, recortado e colado. Por essa razão, o ocaso acumulado é a expressão e o ambiente para a enunciação e o que não é expressão é imagem realizada. Uma

---

14 "Um artista nunca deve ser: prisioneiro de si mesmo, prisioneiro de um estilo, prisioneiro de um sucesso etc. Não escreveram os Goncourt que os artistas japoneses da grande época mudavam de nome várias vezes ao longo da vida? Isso me agrada: eles queriam preservar a liberdade". (Ibid)

15 "Note que não estou muito desanimado, visto que à tarde fiquei montando novas combinações de cores com o sistema do papel recortado. [...] Embora o resultado não tenha o encanto da operação de recortar, ainda assim as mesmas cores estão montadas [...]". (Ibid, p. 274)

16 "2. À força de vários trabalhos de penetração, o signo que representa minha expressão adquire substância suficiente. 3. O espaço tem a extensão de minha imaginação. 4. [...] Movimento e estabilidade [...] 5. e 6. [...] profundidade de expressão [...]". (Ibid, p. 279)

17 "É por isso que não posso determinar de antemão os signos que nunca mudam e que seriam uma espécie de escrita: isso paralisaria a liberdade de minha invenção". (Ibid. p. 282)

voz realizada adquire expressão própria e a experiência segue curso, também de modo artefactual. "O branco intermediário é determinado pelo arabesco do papel – cor recortada que confere a esse branco – ambiente uma qualidade rara e impalpável. Essa qualidade é a do contraste. Cada grupo particular de cores tem em si mesmo uma atmosfera particular" (Ibid. p. 285). Não existe tela em branco. Se fizéssemos hipótese e suprimíssemos o ocaso, a necessidade de se colar em jazz, restaria o branco, a plena disponibilidade. O ocaso faz com que a disponibilidade se converta em instituição e o branco em outras cores a serem recortadas. A enunciação é o momento da colagem, da reação ao ocaso pela oportunidade de invenção. "Não basta pôr as cores, por belas que sejam, umas ao lado das outras; é preciso que essas cores reajam umas sobre as outras. Senão há cacofonia. Jazz é ritmo e uma significação" (Ibid. p. 285). O retorquimento do branco sobre si é que dá origem a duração das cores, deve, pelo jazzista, ser colocado sob a pressão do ambiente enunciativo. Há a necessidade para a colagem de um ambiente vibrante. Para "[…] dar vida a um traço, a uma linha, fazer existir uma forma […]", fazer nascer uma imagem (Ibid. p. 286).

Há que perceber que o concerto é mais ocaso e menos performance e a colação jazzística, mais performance e menos ocaso. A pequena quantidade de performance no concerto já o faz incapaz de carregar utopia. Onde há performance não há utopia. A performance é tudo aquilo que a utopia não é. O concertista não troca o seu ocaso pelo perigo, ainda assim não está inteiramente abrigado. A precipitação do jazzista faz com que utilize a matéria do ocaso para dar origem à imagem. A performance é uma arte do desabrigo. A utopia, por outro lado, por não se expor, não tem ocaso, não tem imagem (apenas no sentido residual, no qual tudo é imagem), ela é um abrigo integral. A pergunta seria, é possível a habitação sem desabrigo?

O concerto e o jazz não são teatro, justamente pelo vínculo que têm com a performance. Se há inexorabilidade dramatúrgica, na performance ela não se dá sem resistência. A virtude da performance é que resiste ser drama. A primeira associação é que há drama na utopia. A performance é a vulnerabilidade da enunciação, cuja única autoridade decorre do ocaso de falar sofrida sem destino. O drama é protegido pelos ciclos abstratos fornecedores de uma origem. A performance é circunstancial. O drama é soberano. Por sua natureza soberana, o drama é manipulador, ele jamais diz uma coisa, porque sempre representa um ausente. A performance é o excesso e o drama é o estado de exceção. A performance, para o bem e para o mal, não é capaz de dissimular, porque a representação que abriga concerne ao mínimo necessário para dizer, porque ao performer é condenado o nome próprio. A performance se fortalece, porque vulnerável, ela não falsifica a si própria. O drama se enfraquece na vulnerabilidade, pois sua verdade depende da negação. Por sua homologia

com a utopia, o drama é de presença distante, pois seu espaço é pensado e o seu tempo é universal. Cabe dizer que mesmo pensadores que não formulam utopias pensam de um modo utopista ao se valerem da estrutura dramática. A performance demanda uma presença mais bruta do que a brutalidade, pois deve se fazer ontológica. Tal espaço atômico permite que tempo e espaço sejam verdade, não projeções, porque imprevistos. Sim, trata-se, pela instituição ontológica, de suportar a improvisação. Drama e performance não são conciliáveis. A estrutura da performance é reativa ao espetáculo, quanto mais ela é vista escandalosa mais cauteriza a alma do público. Não haveria excesso em dizer que para a enunciação a performance é a concretude.

A distância entre enunciação performática e utopia torna aquela distinta da guerra. O drama, a guerra e a utopia estabelecem uma visceral família constituinte. Elementos que se pretendem maiores do que a enunciação, e que, quando ditos, não dependem do ocaso, porque transcendem, o enunciador, neste contexto, representa o invisível que se ausenta. Se o drama, a guerra e a utopia possuem os seus fins no começo, a performance é um passo no escuro. A performance habita a composição e dela precisa tomar consciência para poder existir. O drama se refere a um amor pelo composto e a um ódio pela composição. A performance adere à pura composição. A indolência enunciativa mortifica o concerto e o jazz. Mais torpe do que o drama apenas o dramático, pois, na incapacidade de fazer enunciação do ocaso, preenche o tempo com o falar de si[18] (Stein 2009). O colador como o concertista substitui o falar de si do dramaturgo pela enunciação responsiva em nome próprio.

Se a indolência do auditório mata a performance, se vulnerabilidade não atrai a matilha indiferente, cabe ao enunciador pensar sobre a agressividade do drama para não ser calado. É preciso pensar para resistir ao frio. Como evitar ter a alma crudelizada pelo dramaturgo e pelo indolente? É preciso pensar que o dramaturgo não está ouvindo de verdade, a pessoa insensível aos ocasos, escuta e vê, mas não sente a necessidade de nada que não seja invisível. Ele percebe, ao mesmo tempo, a linguagem e a forma, não é capaz de permitir ao gosto se aprofundar. É preciso compreender que o dramaturgo apenas concede clareza para o invisível, porque apenas o soberano fala aos seus ouvidos, aquele que busca uma experiência como concertista ou jazzista é obscuro. "Essa obscenidade [ele não compreende] é a obscuridade associada com poesia para o bem do encontro, por uma estranha auto-divisão ou estranheza" (Celan 2001, p. 407). A enunciação é o *Atemwende* de Celan, uma asma, de falta de fôlego para a invenção da voz. Apenas pela

18 Não deixa de ser salutar que Stein veja que a guerra de 1914 calou a enunciação em privilégio da repetição dramática do mesmo. A composição ao se render ao composto se tornou apenas um estado moderno de coisas.

invenção da voz, a partir da hesitação do fôlego, pode o Outro, inclusive o dramaturgo, ser livre. O dramaturgo, e essa é a sua servidão, não compreende que só se fala do que não existe e jamais do invisível. A enunciação torna a utopia uma brincadeira sem gosto. A utopia, com angústia ou não, sujeita, pelo invisível, só ele, ao invés de libertar o concreto pelo porvir da concretude. O dramaturgo é incapaz de enunciar um meridiano.

Referências bibliográficas

Celan, Paul. 2001. "The Meridian." In *Selected Poems and Prose of Paul Celan* New York: W.W. Norton & Company.

Cummings, E.E. 2003. *Eu: Seis Inconferências*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Jarrety, Michel. 2009. "Posfácio." In *Alfabeto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Matisse, Henri. 2007. "Jazz E Os Papéis Recortados." In *Escritos E Reflexões Sobre Arte*. São Paulo: Cosac Naify.

Stein, Gertrude. 2009. "Composição Como Explicação." In *Modo De Usar*. Rio de Janeiro: Berinjela.

Valéry, Paul. 2009. *Alfabeto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Valéry, Paul. 2009. "Anexos." In *Alfabeto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Valéry, Paul. 2002. "Fragments Des MéMoires D'un PoèMe." In *Variété V*. Paris: Gallimard.

AULA: A FORMAÇÃO *IN STATUS NASCENDI*

Lesson: Formation *in status nascendi*

Marisol Barenco de Mello[1]

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ e Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS-UFF ; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9341-0230 ; Lattes: https://lattes.cnpq.br/5491565846910379 ; E-mail: sol.barenco@gmail.com

Resumo

O presente texto busca realizar uma reflexão sobre a *aula*, criticando as bases dogmáticas de sua assunção na contemporaneidade, e tentando realizar um diálogo com a filosofia de Mikhail Bakhtin (1999; 2002; 2010; 2015; 2019; 2021). Tomando como aportes filosóficos o ato responsável em suas dimensões éticas, estéticas e epistêmicas, o artigo busca relacionar a problemática da aula a esses fundamentos da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. Traz alguns exemplos e afirma, como conclusão, a necessidade da crítica e da pesquisa filosóficas para refundar a aula como uma unidade ética, estética e epistêmica da formação humana em contextos escolares, denominando esta formação, no diálogo com Medviédev (2012), como formação *in status nascendi*.

Palavras-chave: Aula; Mikhail Bakhtin; Ato responsável; Formação; Filosofia ética.

Abstract

This text aims to reflect on the *lesson*, criticizing the dogmatic bases of its assumption in contemporary times, and trying to carry out a dialogue with the philosophy of Mikhail Bakhtin (1999; 2002; 2010; 2015; 2019; 2021). Taking the responsible act in its ethical, aesthetic and epistemic dimensions as philosophical contributions, the article aims to relate the problem of the lesson to these foundations of the philosophy of language of Bakhtin and his Circle. It brings some examples and states, as a conclusion, the need for philosophical criticism and research to refund the lesson as an ethical, aesthetic and epistemic unit of human formation in school contexts, calling this formation, in dialogue with Medviédev (2012), as formation *in status nascendi*.

Keywords: Lesson; Mikhail Bakhtin; Responsible act; Formation; Ethical philosophy.

Introdução: a aula como centro de valor do processo educativo escolarizado

Em séculos de história do campo educativo, houve muitas disputas sobre o que seria o centro valorativo das atividades deste. Especialmente a partir do século XVIII, em que gradativamente o campo foi reduzindo-se até chegar em nossa noção contemporânea de educação como escolarização, vários centros foram disputados, passando por momentos em que era valorizado o currículo, ora o ensino, ora a aprendizagem etc. Nos anos 1960 do século XX a crítica à escolarização como aparelho de reprodução do *status quo* das sociedades capitalistas fez o campo rever seus princípios ideológicos, e as chamadas "tendências pedagógicas" foram identificadas e criticadas. Gostaria de argumentar, neste texto, que independente dos diversos contextos historicamente constituídos e das diferentes metodologias ora abraçadas, ora abandonadas, nosso entendimento é de que é a *aula* o centro de valor do processo educativo, já compreendendo este localizado na instituição escolar, em suas muitas frentes e faces.

Por aula compreendo aqui muitos sentidos, e o etimológico nos ajuda a iniciar. Os gregos usavam a palavra *aula*, que significava metaforicamente μάθημα, [máthima], conhecer, compreender. Em latim, porém, *aula* significa o pátio de um palácio, onde se reuniam as pessoas para discussões, trazendo uma concepção espaço temporal comprimida do termo, para depois degenerar em "sala onde os estudantes permanecem durante as lições", em italiano moderno. *Aula* seria então o lugar, e não o acontecimento, que chamam *lezione*, lição. Os gregos usavam a palavra μάθημα para a aula como lição, a parte mais específica, material e dialógica da aula. Mas a própria palavra grega vai se transformar, chegando até à matemática, confundida com a lógica e razão numérica em geral.

Como foi que degeneramos para o sentido de práticas que acontecem em uma sala fechada, chamada em português "sala de aula", reduzindo a complexidade dos encontros humanos assimétricos e formativos, nas culturas? Como chegamos a essa concepção pasteurizada de transmissão de conteúdos concatenados em sequências "didáticas", a ponto de poderem ser substituídas por pacotes pré-fabricados de apostilas, videoaulas gravadas e "materiais" instrucionais? Para mim e para todos aqueles que compreendem os encontros humanos como criadores e transformadores das culturas, a aula é de outra natureza, e nos propomos a puxar alguns de seus fios ideológicos, tentando abrir um espaço por entre as práticas asfixiantes e mecânicas que se denominam pedagógico-didáticas, mas que carecem de crítica aos princípios que regem a sua pertinência e condições de possibilidade.

Em um livro espetacular, Maurice Blanchot nos fala de uma conversação infinita (2015), e marca o lugar da relação entre mestre e discípulo, em termos de uma anomalia, que se poderia chamar de "espaço interrelacional":

> Nos damos conta de que o filósofo não é somente um homem que ensina as coisas que sabe; nos damos conta também que não podemos limitar atribuir ao mestre um papel exemplar, e a definir a sua ligação com o discípulo como uma ligação existencial. O mestre representa uma região absolutamente estrangeira e diversa do espaço e do tempo; isto significa que o próprio fato da sua presença cria uma dissimetria nas relações de comunicação; em outras palavras, onde ele se encontra o campo das relações deixa de ser uniforme e apresenta uma distorção tamanha que exclui toda relação direta, e até mesmo a reversibilidade das relações. A existência do mestre revela uma estrutura singular do espaço interrelacional, da qual resulta que a distância entre o aluno e o mestre não é igual àquela entre o mestre e o aluno – e não apenas isso: entre o ponto A ocupado pelo mestre e o ponto B ocupado pelo discípulo há uma separação, uma espécie de abismo, separação destinada a ser a medida de todas as outras distâncias e de todos os outros tempos (Blanchot 2015, 8, tradução livre da autora).

Afirmamos com Blanchot: a *aula* é um evento interrelacional, obviamente afetado pelas condições físicas e sociais de seus contextos de acontecimento, mas fundamentalmente uma relação entre seres humanos que ocupam posições diferentes e que são envolvidos nessa distorção espaço-temporal que é a dissimetria causada por este centro de gravidade mestre-discípulo. Aqui jogamos por terra todas as tentativas de explicar esse evento como horizontal e reversível, como uma mera transmissão, como treinamento ou até mesmo como informacional. Trata-se de uma anomalia nas relações costumeiras e cotidianas: o espaço interrelacional que interrompe os fluxos regulares das relações, e que só pode ser realizado fora das regiões de comunicação direta; como a "Aula", para Barthes (2007), é o lugar da palavra indireta, onde é preciso suspender o tempo ordinário e, assumindo a distorção espacial inevitável, adentrar na dimensão estética da cultura, forma da palavra que burla a ordem normativa, a palavra literária, artística, criativa e ativa. Sobretudo indireta, exigida pela medida do "desconhecido" que rege essa interrelação (Blanchot, *idem*).

1. O dogmatismo e a distorção do sentido da aula

Não temos mais como lamentar a perda da relação *um a um* mestre-discípulo, como tantos já fizeram. Não há álibi para a compreensão de que é preciso democratizar o acesso e permanência de todos nas instâncias oficiais e públicas educacionais. Se o ensino mútuo é uma realidade, isso não anula o que disse Blanchot: o mestre é a região anômala do espaçotempo de uma cultura, e instaura a dissimetria necessária para que se imponha o desconhecido, centro de gravidade mestre-discípulo. Com um discípulo ou com quarenta, chamem-se

eles estudantes ou outro, não se trata de uma questão numérica, mas da própria formulação sobre as condições de possibilidade do conhecimento, da ética, da estética, do pensamento: aula tem que ver com formação humana, com o vórtice criador da cultura, com o ponto de irrupção do humano no encontro entre seres humanos singulares, diversos, desiguais.

Bakhtin (2010; 2011; 2005), bem como Blanchot, identificam no encontro limiar entre seres humanos alteritários esse ponto de eclosão de uma abertura, suficiente para lançar todo o dado, pronto e acabado da cultura no lugar da pesquisa, na abertura a uma tarefa, ao imprevisível futuro que, na plenitude do tempo, transforma também o passado e o próprio presente. A relação mestre-discípulo é esta de um tipo muito especial, que revoluciona, que interrompe toda verdade morta e ressequida, e a irriga do desconhecido que é infinito (Blanchot 2015): uma relação que coloca em jogo todas as relações, uma linguagem que coloca em jogo a própria linguagem. E é possível e exigível mesmo em grandes grupos: é sempre uma relação de um a um, na vida, na escola e na cultura.

Mas vivemos tempos degenerados, em que o capitalismo, em sua forma neoliberal, paralisa, fixa, designa todos os valores na cultura, e se antes os planificava a ponto de manter intacta apenas a diferença entre proletários e capitalistas, fulcral para a manutenção do sistema, hoje quase não distinguimos mais essas diferenças. Não nos enganemos, elas existem, e a exploração do trabalho beneficia ao capitalista *que não somos nós*, mesmo que tenhamos um punhado de dinheiro e poder. Podemos quase não enxergar mais, sob a névoa da necessidade fabricada pelas ideologias do capital, como em cada gesto humano, em cada ação, perpetuamos os princípios basilares para esta forma recente de dogmatismo: o individualismo, a competição, as ideologias meritocráticas, as avaliações excludentes, a imposição quase naturalizada dos valores ocidentais, e exacerbadamente o funcionalismo, a redução de todas as coisas a mercadorias úteis, a desvalorização do trabalho singular com fins à sua exploração, a automação acrítica dos processos, a universalização de leis abstratas esvaziadas de qualquer vínculo concreto com a vida.

Não devemos buscar a gênese desses princípios nos conceitos, mas sim identificá-la claramente nos sistemas de vida, e especialmente nos contextos institucionalizados de educação, desde a Educação Infantil até os níveis de pós-graduação. Formas dogmáticas que tomam o lugar de metodologias, práticas e currículos, tão imiscuídos nas conquistas das lutas políticas e sociais pela educação do conjunto do povo brasileiro, que quase não as reconhecemos mais desta forma.

Poderíamos enumerar exaustivamente as práticas escolarizadas e levantar o véu que encobre seus princípios, porém no escopo deste artigo apenas pontuaremos exemplos: somos capazes de reconhecer e estender estes ao conjunto das práticas e princípios educativos em voga, tarefa obrigatória de cada educador

que se pretenda crítico. Desde os sistemas avaliativos e classificatórios, estejam estes disfarçados de jogos ou brincadeiras, como as "estrelinhas" e "carinhas" alegres ou tristes, passando pelo deslocamento físico de estudantes para salas de aula mais "fortes" ou fileiras de carteiras dos "bons alunos", as classificações por coeficientes de "rendimento", o produtivismo como condição de mérito, até chegar no estreitamento do ensino de disciplinas científicas restritas apenas a listas de exercícios a serem reproduzidos "de cor" em exames periódicos e decisivos, o cerne das práticas é o mesmo. Podemos dizer que é a formação do indivíduo competitivo, que segue regras externas a sua consciência, esta última reduzida a depositório de conteúdos. Sendo a regra do jogo a permanência e conclusão de etapas para que se possa ser certificado e, assim, competir em outras frentes, agora no "mercado", a submissão às verdades instituídas parece ser praticamente a única opção viável. Alienação no campo das políticas de conhecimento.

Como reconhecer a diferença entre práticas dogmáticas (no dizer de Kant, o próprio princípio do pensamento que julga e raciocina) e o dogmatismo nas práticas educacionais? Será possível realizar a crítica aos fundamentos dos processos escolarizadores? Não seria uma tarefa simples, mas é absolutamente necessária para refundarmos o que entendemos por aula – definitivamente *não* essa redução operada pelas práticas educativas a serviço das relações capitalistas.

O que é o dogmatismo? Para Kant, o dogmatismo é "um travesseiro para nele adormecer, (...) e põe um termo a toda vitalidade" (apud Skvirsky 2008, 58). Sendo uma forma de pensamento sem vitalidade pela ausência da crítica, penetra nas práticas de uma cultura de modo a que os juízos sejam emitidos sem crítica ou autocrítica, tornando-se, para Kant, uma verdadeira doença da razão. Sua justificativa ancora-se em princípios sem investigação, tomados como verdadeiros porque são utilizados há muito tempo, sem qualquer interrupção desse fluxo e consideração do estatuto de direito que esses princípios obtiveram (Kant 1999, 119).

Skvirsky (2008) traz em seu texto uma importante afirmação, a de que a tendência dogmática teria como desejo estar de posse da verdade, e para isso assentaria essas verdades como eternas e imutáveis, segundo Kant por duas vias principais: a da comodidade e ignorância de si, ou seja, *preguiça* de investigar e *medo* de se expor:

> O dogmatismo é a maneira de pensar que está conectada a proposições sem crítica (...). A tendência mais natural da humanidade, no tocante ao conhecimento é em direção ao dogmatismo: 1) devido à preguiça, já que voltar aos princípios é mais difícil do que prosseguir à explicação dos princípios que já foram presumidos e estão em circulação (...) 3) pelo medo de revelar a pobreza do nosso conhecimento para nós mesmos e para os outros (Kant *apud* Skvirsky 2008, 57).

Aquelas práticas que chamamos cotidianamente de aulas podem render tributo ao dogmatismo, caso sejam regidas por adesão irrestrita a princípios tidos como indiscutíveis – mesmo que seja a "Ciência" a fonte de princípios – e a afirmação de verdades eternas e lugares comuns – mesmo que sejam modos de fazer, considerações sobre ensino e aprendizagem e conhecimentos basilares e propedêuticos. Como diz Skvirsky (idem), o dogma pode ser considerado um ultimato: ou é aceito, ou aquele que não o aceita é alienado da verdade, esta mesma fora de discussão. O dogma, portanto, fixa e paralisa o pensamento pelo medo – especialmente o medo do desconhecido – e pela preguiça – com todos os álibis que possamos fornecer para nossa ausência de pesquisa e investigação permanentes.

O dogmatismo é tão antigo quanto o pensamento e a linguagem humanas, e em sua forma moderna no capitalismo se expressa em práticas capilarizadas que, porém, revelam sua face na menor interrupção e atenção crítica. Além da verdade ser tomada como evidente, também esta é inseparável da autoridade que deriva dela e, no capitalismo, a verdade mais dogmática é que a melhoria da sociedade deriva, necessariamente, da competição comercial. Daí justifica-se e decorre a exploração do trabalho, como via de barateamento da mercadoria. Nos processos educacionais, assiste-se ao servilismo dos currículos às necessidades das etapas competitivas pelas vagas nos lugares de formação, ou seja, torna-se conhecimento aquilo que é propedêutico aos exames realizados para acesso aos níveis seguintes, para servir às pesquisas da produção, e mais: a própria forma do exame toma a forma do conhecimento, honrando o princípio de que a competição é a base da melhoria social.

Exemplifico: escrever, na escola de Ensino Médio brasileira, passou a ser em grande parte aprender as regras formais de uma dissertação argumentativa de quatro parágrafos, que é a forma autorizada da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, base avaliativa para o ingresso no SISU - Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação, que seleciona e classifica candidatos/as para vagas em universidades públicas. As "aulas" de redação, renunciando à pluralidade dos gêneros discursivos textuais em sua potência ética, estética e epistêmica, tornam-se preparativos formais abstratos para encaixar conteúdos aleatórios em trinta linhas, para tentar obter a nota máxima nesta parte do exame. Gerações de jovens passam a escrever, no Ensino Médio, lugar de formação da juventude, para um exame, comprometendo o pensamento discursivo textual e literário de todo um povo. Óbvio que há resistências a essa distorção, e esperamos ler algumas dessas experiências neste próprio dossiê.

Ainda, toda a crença na "Ciência" como verdade indiscutível e já dada, pronta e concluída, é ideologicamente uma postura de não permissão de participação dos estudantes no conjunto histórico de processos dessa dimensão da cultura enquanto criadores e transformadores. Os conhecimentos já dados

tornam-se, portanto, abstratos, conteúdos-sentidos desvinculados das relações sociais concretas na vida (Bakhtin 2010), das quais todos participam e das quais advém e retornam necessariamente todos os conhecimentos. O que chamamos de escolarização e iniciação às ciências muitas vezes não passa de uma "entrada" dos estudantes no universo dos conhecimentos já consolidados, ou seja, a eles compete apenas saber o que já se sabe. A seguir vamos tentar pensar em outra abordagem não dualista entre ciência e vida, a partir da filosofia de Mikhail Bakhtin, mas já adiantamos que a crítica ao desvinculamento entre arte, conhecimento e vida na unidade da responsabilidade de cada sujeito é projeto de alienação das condições de produção ideológica do mundo ocidental-colonial capitalista.

Por fim, toda forma de competição naturalizada, a partir da descrição do mundo como postos de trabalho em um mercado restrito, tornada *modus operandi* de toda a teleologia da vida, é projeto de um dogmatismo que penetra nas condições de coexistência e interrelações humanas, nas possibilidades de comunicação, restritas à comunicação-produção (Rossi-Landi 1985), produzindo alienação linguística, bem como uma visão e concepção de mundo como hostil e regido por forças excludentes, exigindo o máximo de uma capacidade individual, contra tudo e contra todos, para um mercado que promete satisfazer as necessidades no final do percurso. Esta competição toma formas por vezes sutis, por vezes bem explícitas, vinculando todos os acontecimentos no espaçotempo das aulas ao aferimento de graus, que são aderidos aos sujeitos e que servem como critérios de classificação e inclusão/exclusão dos processos escolares e da própria participação na cultura. Muitas vezes em nome do "controle da classe" se operam mecanicismos nas relações interpessoais, nas relações dos sujeitos com os conhecimentos e, principalmente, na relação entre mestres e estudantes. O mecanicismo e a indiferença nas relações interpessoais, a nosso ver, interdita o ato responsável que é o princípio de valor ético, estético e epistêmico central de toda ação educacional, tornando as relações indiferentes, despersonalizadas, mecânicas e funcionais. Não à toa podem os professores e professoras renunciar à autoria de sua docência e aderir a pacotes pedagógicos que vêm prontos, confeccionados por fundações público-privadas e aplicados *como se fossem aulas*. Podemos dizer que a crença suprema é na necessidade de inserção no universo epistêmico do já dado, a qualquer custo.

Este travesseiro sobre o qual estamos adormecidos tem nos custado muito caro, em termos éticos, estéticos e epistêmicos, políticos, enfim, e é preciso deixar o *medo do desconhecido* – desconhecido que é o fundamento mesmo da interrelação infinita mestre e discípulo – e a *preguiça de pesquisar e pensar filosoficamente*, nos compreendendo como filósofos, como professores pesquisadores, como mestres, e compreendendo a aula como ato inalienável e intransferível, na qual somos mais que racionais, somos responsáveis.

2. A aula como um ato ético responsável

Centro da filosofia de Mikhail Bakhtin (1895-1975), o ato responsável é uma categoria filosófica desenvolvida para fundar as bases de uma outra abordagem ética em filosofia. Em russo, a palavra de Bakhtin para ato responsável é *postupok*, que significa ato como decisão, como "dar um passo", como podemos ler nos apontamentos publicados em português no Brasil com o título *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin 2010).

A pergunta filosófica com a qual Kant funda sua ética pode ser descrita como 'por que devo fazer o que eu devo fazer?', referindo-se às normas éticas da cultura, e sua resposta é classicamente conhecida como o imperativo categórico: 'devo fazer aquilo que racionalmente concluo ser bom para toda a humanidade' (Kant 2003). Bakhtin trabalha sua filosofia contestando a universalidade dessa norma ética categórica, e sem renunciar à centralidade do sujeito e do imperativo do dever categórico, realiza uma outra revolução, construindo um argumento em que o ato responsável ocupa o lugar dessa resposta: 'devo fazer aquilo que, no interior de uma arquitetônica responsável eu-outro, em um evento concreto da existência, só eu posso fazer do meu lugar único e não indiferente'[2], em resposta. Para Bakhtin, como humanos somos antes de tudo seres participantes responsavelmente na cultura, e o primeiro dever é o reconhecimento real dessa participação. Essa é a origem do ato de um ser humano que, reconhecendo seu lugar único e irrepetível no evento da existência, tem o dever de dizer a palavra que afirma, uma vez que só ele pode dizer, deste lugar e neste momento concreto e real único, em resposta ao mundo que o interpela.

A partir de nossa posição única e irrepetível no existir como evento, reconhecendo o valor daquilo que afirmamos, incorporamos a lei e o conteúdo de uma norma no real concreto. Esses conteúdos-sentidos até então abstratos têm seu isolamento interrompido, e são integrados de modo renovado no fluxo vivo da existência. O ato é esse passo que damos, a assinatura que conferimos ao documento que, sem ela, seria apenas documento vazio herdado do mundo teórico, estético e filosófico, reconhecendo a obrigatória singularidade no existir, como momento de uma decisão.

A aula como ato responsável, em uma arquitetônica tríplice (eu, outro, eu-para-o-outro) demanda diálogo responsivo entre seres humanos não indiferentes, que ao debruçarem-se sobre os conteúdos-sentidos recebidos da cultura, ao nela ingressarmos – conteúdos e sentidos já realizados pelas ciências, pelas filosofias, pelos saberes populares etc. – os abrem à incompletude e inacabamento do existir como um evento, como um acontecimento em aberto, como

2 Estes enunciados entre aspas simples são reconstruções livres das proposições dos autores.

aberta e inconclusiva é a própria vida, e que se coloca aos participantes como tarefa. A aula como ato responsável se trata do reconhecimento do plano da vida em que, no encontro com os outros, ao mesmo tempo conhecemos o que já foi dado e está pronto, nos debruçamos criticamente sobre isso e nos ocupamos de investigar, reconhecer e afirmar o valor desses conhecimentos para nós, assinando o documento que, ao contrário, seria vazio. Neste evento, o mestre é aquele que não simplesmente facilita o acesso a esses planos, mas que os complexifica, os historiciza, os eleva às questões filosóficas últimas da humanidade:

> O mestre, portanto, está destinado não a simplificar o campo das relações, mas a perturbá-lo; não a facilitar as vias do saber, mas principalmente a torná-las mais difíceis, até mesmo impraticáveis, como demonstra claramente a tradição magistral oriental (Blanchot 2015, 8, tradução minha).

Uma aula, enquanto atividade dialógica entre seres humanos concretos, posicionados na cultura, é tarefa de sujeitos que saem de seu ensimesmamento, de sua posição inaugural, como se fossem um "adão da palavra" (Bakhtin, 2011), e assumem-se como sujeitos históricos: "É preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na História" (Bakhtin 2002, 27). Na arquitetônica interrelacional e assimétrica que se abre nos contextos educacionais, os conteúdos deixam de ser abstratos, e são incorporados no solo concreto da história, assumidos como problemas e tarefas por seres humanos concretos, dizendo sua palavra de uma forma jamais antes enunciada. Aula é ato responsável, que assume a tarefa do inacabamento dos conhecimentos humanos, vividos dialogicamente na história.

3. A aula como atividade estética

Mas Bakhtin, que formula sua filosofia neste texto espetacular e que coloca de ponta-cabeça os aportes éticos de Kant, tem consciência de que o ato, em sua irrepetibilidade, não pode ser descrito – pela filosofia ou pelas ciências –, a menos que por uma ação de escrita *post factum*, o que por si só já trairia toda a vitalidade e acontecimentalidade. Bakhtin reflete, neste mesmo texto:

> O que pretendemos fornecer é uma refiguração, uma descrição da arquitetônica real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir (...). Para dar uma ideia preliminar da possibilidade de uma tal

> arquitetônica concreta (...), arquitetônica que se compõe de objetos reais em interrelação real, que se dispõem ao redor de um centro concreto de valores – analisaremos aqui o mundo da visão estética, o mundo da arte – que com a sua concretude e impregnação de tons emotivo-volitivos é, de todos os mundos culturais abstratos, o mais próximo ao mundo unitário e único do ato (Bakhtin 2010, 124).

Esta foi a empresa de toda a sua vida: Bakhtin estudou o romance realista em suas várias condições de existência – especialmente em Rabelais, Goethe e Dostoiévski – buscando a compreensão das relações entre arte e vida, nas afigurações poéticas únicas destes autores. Entendemos que a possibilidade de compreensão das imagens de humano e mundo nos romances realistas possibilitariam uma compreensão da arquitetônica ética nos diferentes momentos, uma vez que é a estética uma das dimensões da cultura, e justamente aquela que permite que a vida possa ver a vida, pensá-la a partir da qualidade de acabamento que a estética confere aos conteúdos éticos e cognitivos (Bakhtin 2021).

Gostaríamos de argumentar que a aula, enquanto ato, é também um ato estético, na medida em que diz respeito ao ato interrelacional, mas também à sua descrição, seu registro e a criação de escrituras novas e renovadas. A dimensão estética abre outro espaçotempo na nossa cultura, como dissemos, diferente da vida em seu fluxo ininterrupto. É preciso, segundo Bakhtin, compreender que a cultura moderna é feita das fronteiras entre essas dimensões – vida, arte, conhecimento –, e que a tarefa estética é justamente posicionar-se sobre essas fronteiras, relacionando-se com algo já apreciado, deslocando os acontecimentos da vida e do conhecimento para um outro plano, onde esses podem receber acabamento e, pela primeira vez, serem vistos, oferecerem ao contemplador a visão daquilo que, na vida, não interrompe seu fluxo a ponto de ser contemplado. A arte, para Bakhtin, enquanto ato estético, se movimenta na atmosfera valorizante, e é a única dimensão que permite esta visão até o fim, porque é a única que permite acabamento, atividade criadora, possibilidade de modelagem livre dos acontecimentos, transformação e experiências de invenção. Bakhtin vai nos dizer que só na arte o novo se dá, pois que a arte abre o dado do mundo à livre organização, a tornando disponível para a abertura ao *por dar-se*, àquilo que ainda não existe, e que não existe em nenhum outro lugar. A realidade só se torna vida concreta unificada na atividade estética, cria sobretudo a unidade concreta e intuitiva dos mundos da vida e do conhecimento (Bakhtin 2002).

Mas quando falamos de estética, não precisamos necessariamente falar das artes. A criação artística pode ser considerada o grau mais aberto e abrangente do ato estético, mas este se dá em diferentes graus, tendo que ver com as formas das linguagens, sua capacidade de pluridiscursividade dialogizada,

e sobretudo sobre o ato criador de um *autor*, princípio da forma, que valora, ao isolar, e dá acabamento a um conteúdo da vida, encarnado em um *herói* (Bakhtin 2011; 2021).

Para uma aula enquanto ato ético responsável, é exigível que as linguagens que a acompanhem sejam elas mesmas críticas, ou seja, que coloquem em questão a própria linguagem, ou em outras palavras que tenham alta qualidade estética. Frequentemente temos, nos meios educacionais, as linguagens engessadas de gêneros considerados adequados, que são fixos, prontos e dados, cabendo aos sujeitos do conhecimento colocar, no seu interior, os conteúdos que constroem ou elaboram. Esta é uma visão dogmática da forma escrita, que estabilizada nos gêneros dissertativo-argumentativos, deixa de ser ela mesma fonte de questionamento e possibilidades de criação, desenvolvimento e transformação – sob a desculpa da comunicabilidade, que se faria necessariamente entre formas idênticas (sic).

Uma aula como ato ético responsável exige um ato estético igualmente responsável: a escolha de formas variadas de linguagens que possam dar conta da complexidade dos conhecimentos *in status nascendi* (Medviédev 2012) que a interrelação mestre-discípulo pode evocar e provocar. Ademais, essas linguagens devem ser todas elas necessárias, ou seja, devem ser evocadas por causa de seus vetores de forças, pela sua adequação ao enunciado que se pretende no momento, e devem esclarecerem-se mutuamente, ou seja, devem ser capazes de fazer com que, na fronteira entre diferentes línguas e linguagens, cada uma veja a si própria enquanto "duas concepções de mundo que fitam direta e intensamente suas faces mútuas", possibilitando que se possa "ver sua língua de fora, à luz das outras línguas" (Bakhtin 1999, 416).

> As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entonação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas–concepções de mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer dogmatismo linguístico e verbal, qualquer 'ingenuidade verbal' (*Idem*, 415).

Também é estético o ato de planejar. Não comparecemos a este encontro que chamamos aula sem preparação. Como eu gostaria de defender, há uma dimensão criativa, autoral, na proposição docente, e o mestre é aquele que planeja, ou seja, isola conteúdos do fluxo da vida e a eles dá um tipo especial de acabamento, tendo em vista não o impacto estético, mas o diálogo epistêmico. Também os estudantes se preparam para a aula, buscam temas, conteúdos, e principalmente questões,

alargamentos, problematizações. O ato estético da criação da forma, neste caso, é de uma arquitetônica em aberto, onde o que se planeja tem caráter iniciático, introdutório, pois aquilo que deste encontro é tecido, em muitas linguagens, é da ordem do imprevisível. Podemos pensar mesmo em uma situação de "curadoria" coletiva, compartilhada entre mestres e estudantes.

Vamos exemplificar com um acontecimento que tomou forma no ano de 2023, em uma turma de graduação para quem lecionei, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Rio de Janeiro. Os estudantes de diversos cursos de licenciaturas tinham acabado de realizar um trabalho fotográfico sobre o espaço do campus do Gragoatá, onde acontecem as aulas, e discutimos longamente essa produção e o que ela nos possibilitou pensar: o espaço que vimos fotografado trazia questões incisivas sobre o ensino universitário noturno, especialmente a pouca área de circulação externa aos prédios, por imensas regiões não iluminadas, dentre outras, suscitando o medo intenso das mulheres de circular no campus.

Convidamos o professor Daniel Gaivota para realizar, com a turma, a atividade que ele desenvolve e que denominou "mapeamentos do invisível" (Contage & Taramona-Trigoso 2023). Utilizando os aportes de sua abordagem, os estudantes saíram pelo campus em duas horas de errância, ou seja, percorrendo sem GPS ou fora das referências habituais o espaço, guiando-se por parâmetros acordados com o professor (pontos de luz[3], locais para sentar-se, locais para comer, vigilância[4], manifestações de afeto[5] e amor[6], escolhidos neste caso). Para o mapeamento proposto, distrair-se da falta de atenção habitual trazida pelo já conhecido abre a experiência para poder desenvolver uma atenção *outra* para o espaço social, como se fosse a primeira vez que fosse visto, ouvido, sentido. Os estudantes saíram por mais de duas horas, com um mapa do campus impresso, onde iam pontuando os parâmetros encontrados, em que o próprio percurso era o guia.

No retorno para a sala de atividades, passamos os mapas individuais, que foram xerocados, para grandes mapas coletivos, elaborados no software Adobe Photoshop, que permitiu a marcação dos mapas a respeito de um ou mais parâmetros combinados, conforme figuras abaixo:

---

3 Os pontos de luz são quaisquer zonas em que há iluminação, seja dos postes, seja de salas de aula ou de outras fontes.

4 A categoria de "vigilância" diz respeito tanto a pessoas, como guardas e sentinelas, quanto câmeras de vigilância ou outros aparatos que servem à supervisão do *Campus*.

5 Por "manifestações de afeto" os estudantes compreenderam relações de amizade, de companheirismo, conversas cordiais ou rodas de conversa, dentre outras.

6 A categoria "amor", escolhida pelos estudantes, diz respeito a todas as manifestações românticas – beijos, carícias e namoro – que puderam ser observadas nas diversas partes do *Campus*.

FIGURA 1. MAPEAMENTO DOS PONTOS DE LUZ

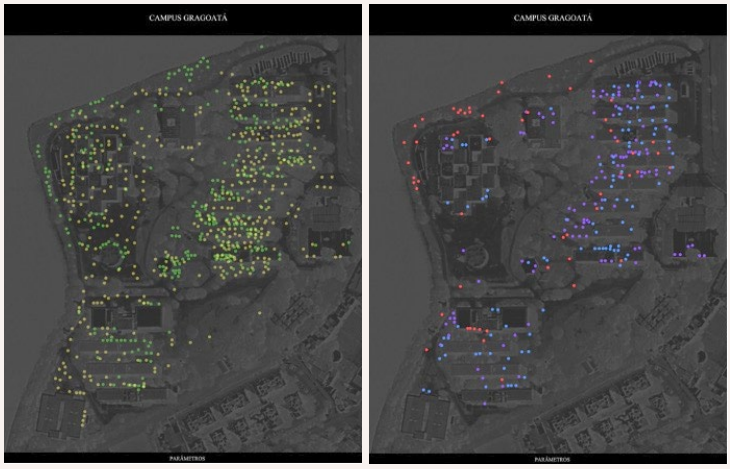
FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA

FIGURA 2. MAPEAMENTO DO AMOR

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA

O conjunto dos pontos nos permitiu o cruzamento desses mapeamentos, complexificando a leitura do campus ainda mais, como abaixo:

FIGURAS 3 E 4. CRUZAMENTO DOS PARÂMETROS – LUZ E LUGARES PARA SENTAR-SE À ESQUERDA E AMOR, VIGILÂNCIA E MANIFESTAÇÕES DE AFETO, À DIREITA



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA

As possibilidades de compreensão do espaço social do campus onde estudam levou os estudantes a diversas reflexões e discussões, em rodas de conversa, culminando na minha solicitação de que pudéssemos registrar o percurso da aula de modo responsável, ao final dos trabalhos. Discutimos longamente qual o gênero textual seria capaz de dar conta da complexidade do trabalho, e optamos pela escrita de um *Manifesto*, dirigido à prefeitura do campus e aos colegas do ensino noturno, diretórios acadêmicos e população universitária em geral.

No decurso dessa aula, que teve a duração de seis encontros, várias linguagens foram necessárias e chamadas a esclarecerem-se mutuamente: as fotografias, os mapas, o manifesto, como gêneros gráficos ou escritos, e conversas, debates, discussões e depoimentos, como gêneros orais. Aqui temos um acontecimento, que chamamos aula, que aconteceu em diversos encontros, diversas linguagens, e que exigiu linguagens adequadas às necessidades durante o percurso, bem como possibilitou a colocação em questão da própria linguagem, examinando criticamente as linguagens utilizadas, e excluindo outras consideradas não adequadas ao acontecimento.

A aula como ato estético é ato de criação discursiva, em muitas linguagens, é ato de criação de linguagens que passam a incorporar o universo discursivo das ciências humanas, e principalmente é ato autoral de sujeitos em arquitetônica

assimétrica, dialógica, sujeitos que se posicionam historicamente, revitalizando os conhecimentos existentes com sua experiência única e singular, tornada universal pela sua capacidade de historicidade, registro estético e narratividade, compondo o conjunto dos saberes universitários. Houve planejamento, houve intencionalidade, mas o que pôde ser experienciado o foi na acontecimentalidade viva das interrelações entre estudantes e professores.

4. A aula como ato epistêmico dialógico

O princípio humano por excelência, que deduzimos de nossa leitura extensa da obra de Bakhtin é, segundo nossa consideração, o princípio do inacabamento, da abertura sem garantias e sem fechamento na plenitude do tempo, o princípio do valor da vida em abertura infinita no *por dar-se*, na acontecimentalidade viva da cultura. Este ser humano, inseparável das relações nas quais imbrica-se historicamente, é único, imiscível, singular, e em permanente estado de formação – aqui entendida como *in status nascendi*, como afirmou Medviédev (2012, 60), como o meio ideológico em seu surgimento, desenvolvimento, formação.

Essa imagem de humano situa-se não no interior de uma época, não no interior de uma consciência isolada, mas na fronteira entre duas épocas – aquilo que já existiu e está dado, o mundo que encontro quando nele adentro, e aquilo que não existe ainda, mas que está já em formação na cultura na qual estou eu, em relação ativa, interessada e construtiva.

> O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem, ainda inédito (Bakhtin 2011, 222).

Um mundo em formação, em sua complexidade, não pode caber nos limites de uma consciência individual. É coletiva e dialogicamente que precisamos compreender o encontro humano em que eclodem os eventos da existência, não no interior de uma consciência, mas no *ponto de contato entre as consciências*, nas fronteiras, no limiar entre uma consciência e outra, como já vimos, essas mesmas em processos de comunicação dissimétricos e interrelações não reversíveis.

Como ato epistêmico, a aula considera tudo *in status nascendi*: o conhecimento dado pela tradição, que abre-se às possibilidades imprevisíveis no ato do encontro; os estudantes/discípulos, que formam-se no ato de reconhecer, afirmar ou contestar os conteúdos-sentidos, enformando os conteúdos do mundo em linguagens renovadas e em relação à verdade do acontecimento que engloba a situação do encontro e seus participantes; o mestre cuja existência

é concedida neste ato epistêmico e que opera uma torção nos espaçostempos já conhecidos, abrindo-se para o infinito do desconhecido. Porque é desconhecido isso que emerge deste encontro. Ganhará forma, no processo, será enformado em linguagens e lógicas renovadas, será passível de escritura, de materialização discursiva, mas sua substância é o infinito sem garantias, que envolve a exigência de descontinuidade do mundo, da relação, das linguagens que a acompanham e dos próprios sujeitos do processo (Blanchot 2015, 9).

Para tal, é preciso que haja encontro, que este seja profundamente interessado, amoroso (para Bakhtin o contrário da indiferença). Quando mestre e discípulo se encontram, dois mundos diferentes e assimétricos se olham nos olhos, e neste abismo que se abre é preciso ato responsável: o estudante precisa sentir sobre si o interesse permanente do mestre, e o mestre precisa sentir o esforço e alegria do estudante. Mais que tudo, o mestre precisa regozijar-se de ver o novo ressurgindo nesta forma singular e única que o estudante encarna, e reconhecer as múltiplas aberturas para a cultura, que ele próprio não vai ser capaz de viver, pois naquele mundo ele não mais estará. E o estudante precisa enveredar-se pelo infinito do desconhecido que vai tomando voz, através da voz do mestre, em vozes de todas as épocas, que não desaparecem, mas renascem naquele momento, têm sua festa de renovação, pois "não existe nada absolutamente morto", diz Bakhtin, "cada sentido terá sua festa de renovação" (2011, 410). Nessa distorção do espaçotempo ordinário, abre-se esse espaço interrelacional, dialógico, responsável, em que passado e futuro olham-se em face, e o mundo todo vibra nessa abertura, o próprio cerne do sentido do que seja ser humano, vivendo em um *grande tempo* (idem), *in status nascendi*, um inédito.

E isso tudo mesmo se o tema e o conteúdo da aula for uma formiga que talvez tenha, talvez não tenha coração, os meandros desconhecidos de uma cidade, os segredos da matéria escura do universo, ou a possibilidade de que estes sons aqui virem poesia e canção. Em uma aula como ato responsável, nada está dado, pronto, acabado, tudo se abre como tarefa, por dar-se, na infinitude do desconhecido entre duas ou mais consciências, duas épocas, duas ou mais concepções e visões de mundo.

Considerações finais: "a aula como acontecimento"

Bakhtin escreveu, em seus apontamentos sobre uma possível epistemologia das ciências humanas, que o mundo precisa ser tomado como um acontecimento, como tentamos argumentar acima. O professor João Wanderley Geraldi publicou, em 2010, um livro que contém um seu artigo, do mesmo nome, "A aula como acontecimento" (Geraldi 2010). Como um estudioso de Bakhtin e da filosofia da linguagem, Geraldi é uma de nossas referências nessas reflexões que buscamos pontuar.

Em mais de quarenta anos de experiências em aulas, essa insatisfação me acompanha e vai cada vez mais tomando corpo, se enformando, ganhando vozes que enunciam junto à minha, nessa denúncia. Como centro valorativo do processo educativo ocidental entregue à instituição escolar, a aula não pode ser ação mecânica de transmissão de conteúdos, informações, fórmulas, macetes e descrições unilaterais do que já foi dado e está em estado abstrato, livresco ou videogravado e transmitido por redes sociais. A aula precisa ser o acontecimento vivo da colocação em jogo desses conteúdos, os provando (como quem prova um sabor) na arena quente da vida realmente vivida, em que não se está só, em que se experimenta a vida em sua complexidade possível, aberta e livre do fluxo inexorável do cotidiano nas sociedades e culturas.

O espaçotempo que desejo chamar aula, espaçotempo aberto pela dissimetria mestre-discípulo, que abre todo o dado à acontecimentalidade do mundo é ato responsável, ético, estético, epistêmico, político, vital. Em uma concepção de mundo em que o existir como evento está em aberto, por dar-se, chamando como uma tarefa, a aula só pode ser concebida como um acontecimento responsável, na arquitetônica tríplice entre dois ou mais seres humanos, mirando a vida do lado do desconhecido.

A aula como acontecimento, como já dissemos, não significa, entretanto, que se parta ou que se aja ao acaso. O ato epistêmico dialógico inicia-se necessariamente em caráter teleológico; o mestre é autor criador da problematização complexa que se dará enquanto aula. Planejar é compreendido aqui como mais que "preparar aulas", no sentido conteudístico, metodológico e administrativo que seja: mais que preparar materiais e métodos, nos preparamos para o encontro interrelacional. Nos preparamos com toda a nossa vida, antes de tudo, pois que o mestre, educador, professor, é um pesquisador permanente; também os estudantes, discípulos, comparecem ao encontro com toda a suas experiências e investigações prévias. Mas nos preparamos especificamente para encontros pensados, planejados, que possuem antes de tudo intencionalidade epistêmica, que é necessariamente ideológica. Para isso selecionamos materiais e procedimentos, sem dúvidas, mas estes estão a serviço da intencionalidade de princípio, conectada a um percurso formativo que tem um arco temporal maior e do qual a aula faz parte. E todo este aparato pretendido está submetido ao ato, enquanto soberano nas decisões do encontro interrelacional: o acontecimento imprevisível, provocado por esses procedimentos, evocações, perturbações no costumeiro e já dado, pode e deve modificar o rumo de todas as pretensões, abrindo-se à eventicidade viva.

Assim, a aula como acontecimento não tem que ver com o acaso ou a ausência de objetivos, mas, ao contrário, tem que ver com a compreensão da prioridade do encontro entre consciências que, se não modifica as expectativas

e prognósticos de todos os envolvidos, talvez precise ser revista e reavaliada. A surpresa filosófica daquilo que emerge da pluridiscursividade dialogizada no espaçotempo que chamamos aula representa a possibilidade sem garantias da formação humana.

Neste ensaio busquei elencar princípios que julgo necessários e exigíveis para empreender a crítica à aula como atividade mecânica e com raízes nos dogmatismos contemporâneos, tributários do capitalismo neoliberal, bem como levantar a cabeça do travesseiro que por preguiça e medo repousamos, compreendendo que nosso sono tem responsabilidade pela prosa trivial do mundo (Bakhtin 2011, XXXIV), pela esterilidade da arte (idem), pelos genocídios que as políticas estatais promovem no interior dos países e entre povos e culturas, e principalmente pela ignorância que nos faculta preferir o travesseiro que a luta pela construção do mundo que já está aqui, *in status nascendi*, à disposição de que o tornemos uma forma mais bela, mais justa e mais humana, em aulas como atos responsáveis.

Referências bibliográficas

Bakhtin, Mikhail. 1999. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi. 4. ed. São Paulo: EDUNB; Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 2011. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, Mikhail. 2002.*Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. 2021. *Lendo Razlúka de Púchkin*: a voz do outro na poesia lírica. Trad. Marisol Barenco e Mario Ramos Francisco Junior. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, Mikhail. 2015.*Teoria do romance I*: a estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Bakhtin, Mikhail. 2019. *Teoria do romance III*: o romance como gênero literário. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Barthes, Roland. 2007. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.

Blanchot, Maurice. 2015. *La conversazione infinita*: scritti sull''insensato gioco di scrivere'. Torino: Eunadi.

Contage, Daniel Gaivota; TARAMONA-TRIGOSO, José María. "Mapear o indizível: experiências para uma discursividade outra do espaço". *Porto das Letras*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 336–359, 2023. Disponível em: https://bit.ly/3A6e9H7. Acesso em: 20 out. 2024.

Geraldi, João Wanderley. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Kant, Immanuel. 1999. *Crítica da razão pura*. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.

Kant, Immanuel. 2003. *A metafísica dos costumes*. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO – (Série Clássicos Edipro).

Medviédev, Pavel. 2012. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto.

Mello, Marisol. 2023. "O Amor estético em Bakhtin: notas sobre o romance". PINTO et alii. *Estudos bakhtinianos do GELP***EA**: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores.

Rossi-Landi, Ferruccio. 1985. *A linguagem como trabalho e como mercado*: uma teoria da produção e da alienação linguísticas. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL.

Skvirsky, Alexandre A. P. 2008. *Dogmatismo e ceticismo na filosofia crítica de Kant*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Volóchinov, Valentin. (Círculo de Bakhtin). 2018. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34.

PARTE 3

TRADUÇÃO

MARLON AMARO GREGÓRIO

We have love inside us

Pintura com técnica mista óleo e spray sobre tela medindo 180x170cm

A imagem tem uma borda prateada lembrando um porta retrato no centro tem um casal de pessoas negras se beijando, a cena sugere uma despedida ou um reencontro pois ele é marinheiro.

A AULA COMO ENCONTRO E COMO PROJETO DE RELAÇÕES "FORA DA IDENTIDADE"[1]

The class as an encounter and as a project of relationships "outside identity"

Augusto Ponzio[2]

1 Tradução de Marisol Barenco do original, em italiano, *La lezione come incontro e come progetto di rapporti "fuori identità"*.

2 Doutor em Filosofia pela Università degli Sudi di Bari e Professor Ordinario de Filosofia e Teoria dei Linguaggi e Professor Emérito, ensinou na Universidade de Bari "Aldo Moro" de 1970 a 2014 Filosofia da Linguagem e de 1999 a 2012 Linguistica Geral. Foi nomeado "Cultore della materia", no departamento de Letras, Línguas, Artes, italianistica e culturas comparadas da mesma Universidade ; ORCID: https://0000-0001-8073-7675 ; E-mail: augustoponzio@libero.it.

Resumo

O presente ensaio busca refletir sobre os cursos oferecidos pelo Professor Augusto Ponzio, professor Emérito na Università degli Studi di Bari, a partir das demandas políticas dos estudantes italianos, em maio do presente ano, em Roma e em Bari, grandes cidades italianas. Colocando em questão as relações que estabelecemos de modo ordinário com os textos, o professor e filósofo tece suas aulas, chamadas Seminários, entre os anos de 2019 e 2024, conclamando a descentralização das relações entre professores e estudantes em torno a um ensino conteudístico e abstrato. Nos Seminários, os próprios textos que compõem as reflexões – a crítica à identidade, o texto na comunicação ordinária e na arte, a análise da globalização como texto legível, a linguagem literária, as linguagens contemporâneas das mídias digitais – entretecem-se às relações dialógicas entre mestre e estudantes, compondo uma filosofia da linguagem em ato educacional. Ao partilhar dos planejamentos dos encontros, vislumbramos a concepção de mundo que o professor assume, tomando a aula como superfície tensa, experimental, como arena dialógica em que se traduzem as muitas formas de pensar, dizer e agir, na cultura, configurando-se como base crítica contra a ideologia neoliberal na formação estudantil.

Palavras-chave: Seminários; Semiõtica do texto; Filosofia da linguagem; Diãlogos; Alteridade.

Abstract

This essay aims to reflect on the courses offered by Professor Augusto Ponzio, Professor Emeritus at the Università degli Studi di Bari, based on the political demands of Italian students, in May of this year, in Rome and Bari, Italian cities. Calling into question the relationships we ordinarily establish with texts, the professor and philosopher weaves his lessons, called Seminars, between the years 2019 and 2024, calling for the decentralization of relationships between teachers and students around content-based and abstract teaching. In the Seminars, the very texts that make up the reflections – the critique of identity, the text in ordinary communication and in art, the analysis of globalization as a readable text, literary language, the contemporary languages of digital media – are intertwined with dialogical relationships between master and students, composing a philosophy of language in an educational act. By sharing the planning of the meetings, we glimpse the conception of the world that the teacher assumes, taking the class as a tense, experimental surface, as a dialogical arena in which the many ways of thinking, saying and acting in culture are translated, configuring itself as critical basis against neoliberal ideology in student education.

Keywords: Seminars; Text semiotics; Philosophy of language; Dialogues; Otherness.

Riassunto

Questo saggio cerca di riflettere sui corsi offerti dal professor Augusto Ponzio, professore Emerito dell'Università degli Studi di Bari, sulla base delle rivendicazioni politiche degli studenti italiani, nel maggio di quest'anno, a Roma e Bari, grandi città italiane. Mettendo in discussione le relazioni che normalmente stabiliamo con i testi, il professore e filosofo intreccia le sue lezioni, chiamate Seminari, tra gli anni 2019 e 2024, chiedendo la decentralizzazione delle relazioni tra insegnanti e studenti attorno a un insegnamento basato sui contenuti e astratto. Nei Seminari si intrecciano i testi stessi che compongono le riflessioni – la critica dell'identità, il testo nella comunicazione ordinaria e nell'arte, l'analisi della globalizzazione come testo leggibile, il linguaggio letterario, i linguaggi contemporanei dei media digitali – con rapporti dialogici tra maestro e studenti, componendo una filosofia del linguaggio in un atto educativo. Condividendo la progettazione degli incontri, si intravede la concezione del mondo che l'insegnante assume, considerando la classe come una superficie tesa e sperimentale, come un'arena dialogica in cui si traducono i molteplici modi di pensare, dire e agire della cultura, configurandosi come base critica contro l'ideologia neoliberista nell'educazione studentesca.

Parole chiave: Seminari; Semiotica del testo; Filosofia del linguaggio; Dialoghi; Alterità.

Introdução

Também na Itália o problema da relação estudante-docente, o problema de como a aula é conduzida, que tipo de modalidade de ensino, de formação, é muito sentido. Houve em Roma, nos dias 18 e 19 de maio de 2024, um importante Fórum organizado pelos estudantes e associações "Osa" [Ousa] e "Cambiare rotta" [Mudar o rumo] no qual foi produzido o documento com o título *Per una nuova formazione pubblica in una nuova società* [Para uma nova formação pública em uma nova sociedade]. Este inicia assim:

> La nostra generazione non ha nulla da perdere ma tutto da (ri)conquistare. La pandemia, la guerra, la crisi sociale ed ecologica stanno facendo emergere un presente fatto di macerie senza possibili via di uscita, contrariamente a ogni narrazione sulle aspettative di vita delle nuove generazioni in Occidente. La crisi di prospettive rende impossibile per milioni di giovani immaginarsi un miglioramento delle proprie condizioni di vita e anche il "normale" percorso scolastico non rappresenta più una garanzia di ascensore sociale per una fetta importante di studenti nel nostro paese, soprattutto per quelli che provengono da un contesto sociale proletario, autoctono o meno, senza parlare poi dei pochissimi che possono iscriversi e terminare il percorso accademico.
> *Questa sempre più evidente contraddizione tra le aspettative di un'intera generazione e la realtà rende i luoghi della formazione i punti principali di sviluppo delle contraddizioni politiche e sociali.* È proprio tra i banchi di scuola o nelle aule di ateneo, infatti, che gli studenti medi e universitari non solo si scontrano con l'impossibilità di costruirsi un futuro, ma anche con l'ipocrisia e la spietatezza dell'impianto ideologico che sorregge e consolida il capitalismo occidentale nella sua versione neoliberista, sulla base del quale si è fondato tutto l'attuale modello di formazione pubblica: *l'individualismo, la competizione, l'ideologia del "merito", la superiorità dei valori occidentali sono tutti elementi che ancora vincono ma non convincono più le* giovani generazioni, ed è forse questo *l'apporto maggiore delle mobilitazioni studentesche* contro l'alternanza scuola-lavoro così come delle recenti azioni di boicottaggio accademico in tanti atenei del Paese, in Europa e negli USA.

> [A nossa geração não tem nada a perder, mas tudo por (re)conquistar. A pandemia, a guerra, a crise social e ecológica fazem emergir um presente feito de escombros sem possíveis saídas, contrariamente a toda narrativa sobre as expectativas de vida das novas gerações no Ocidente. A crise de perspectivas torna impossível para milhões de

jovens imaginar uma melhoria das próprias condições de vida, e ainda o percurso escolar "normal" não representa mais uma garantia de ascensão social para uma parcela importante de estudantes no nosso país, sobretudo para aqueles que provêm de um contexto social proletário, nativos ou não, sem falar dos pouquíssimos que podem se inscrever e terminar o percurso acadêmico.
Esta cada vez mais evidente contradição entre as expectativas de uma inteira geração e a realidade torna os lugares da formação os pontos principais de desenvolvimento das contradições políticas e sociais. É justamente entre os bancos da escola ou nas salas de ateneu, de fato, que os estudantes médios e universitários não apenas se defrontam com a impossibilidade de construção de um futuro, mas também com a hipocrisia e a crueldade do sistema ideológico que dá suporte e consolida o capitalismo ocidental na sua versão neoliberal, sobre cuja base foi fundado todo o modelo atual de formação pública: *o individualismo, a competição, a ideologia do "mérito", a superioridade dos valores ocidentais, são todos elementos que ainda vencem, mas não convencem mais as gerações jovens, e é talvez este o maior aporte das mobilizações estudantis* contra a alternância escola-trabalho, assim como das recentes ações de boicote acadêmico em tantos ateneus do país, na Europa e nos EUA.]

Em 23 de maio de 2024 tem-se, por iniciativa dos estudantes das associações "Osa" e "Cambiare rotta" da Universidade de Bari, no Ateneu ocupado pelos estudantes por protesto, um encontro sobre o tema "Formação pública em uma nova sociedade", do qual participei, juntamente com alguns outros docentes e a professora Susan Petrilli, que ensina no Dipartimento Innovazione e Ricerca Umanistica (DIRIUM) desta Universidade, Semiótica, Semiótica da tradução e Filosofia da linguagem. A sala na qual se desenvolvia o encontro era a "sala ocupada" *Hind Rajab*. Fui informado sobre o nome que os estudantes deram para a sala: era o nome de uma menina morta durante os bombardeios realizados por Netanyahu sobre a Palestina, na Faixa de Gaza.

Me foi possível e oportuno mostrar, naquele encontro, quão dominante é, em geral, a referência à identidade (de gênero, de estado social, de papel, de profissão, de religião, de "raça", de língua, de pertença nacional), negligenciando a singularidade de cada um. Isto acontece na escola, na universidade, já na relação Professor-estudante, mas também no caráter conteudista requerido à preparação do estudante, no modo de apresentar a história, a literatura, a diversidade das línguas.

A identidade é a origem da distância, de diferença passivamente sofrida, de contraste, chegando até ao homicídio (feminicídio), e como hoje de novo, sempre de novo, acontece, até chegar na guerra, até chegar ao genocídio.

A relação educativa, professor-estudante assume geralmente o caráter de uma relação impessoal entre duas identidades, assim como idênticos são os

"saberes", geralmente de caráter conteudístico, a serem transmitidos, a serem avaliados, por parte do docente, e a serem aprendidos, por parte do discente.

1. Os Seminários de Augusto Ponzio em Bari

Depois de ter ensinado como professor ordinário na Universidade de Bari Filosofia da Linguagem e Semiótica, ainda que aposentado, posso ainda oferecer Seminários para os estudantes de Línguas e Literaturas Estrangeiras do Departamento DIRIUM, mencionado acima, na qualidade de professor Emérito. No seminário *Semiótica do texto*, a partir do ano letivo de 2019-20, retomando o meu modo habitual de dar aulas, busquei, seja no tema do seminário, seja no modo de reportar-me aos estudantes que o frequentam, de mostrar a possibilidade de uma "relação fora da identidade". O seminário não é obrigatório. Os estudantes que vêm a frequentar geralmente passam de cem. O seminário inclui em geral 21 horas divididas em sete encontros de 3 horas cada.

A descrição e os objetivos formativos do seminário em geral são estes:

"O seminário se propõe a oferecer os elementos e as perspectivas para a construção de uma abordagem metodológica e crítica à problemática da leitura, da construção e da interpretação do texto e, portanto, também da sua reformulação, tradução e transposição, utilizando a contribuição da ciência dos signos. A abordagem linguística e semiótica do texto contribui para começar, no percurso formativo do estudante, o conhecimento e a capacidade de aprendizagem e compreensão do texto, mas também a aplicação contextual de tais capacidades e, portanto, a autonomia de juízo, o confronto dialógico e a interligada competência e habilidade comunicativa".

É possível ter uma ideia dos temas do qual o seminário se ocupa tomando em conta o último ensaio de Roland Barthes, escrito para o Congresso sobre Stendhal (1980) – trad. it. Roland Barthes, *Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama* [Nunca se consegue falar daquilo que se ama],publicado pela Mimesis, 2017, no qual se considera a diferença de capacidade expressiva nos textos do discurso ordinário e nos textos da afiguração artístico-literária, e também se mostra a possibilidade destes últimos, justamente enquanto textos "refletidos artisticamente", que nos fazem tomar em conta a construção, o funcionamento e os limites expressivos dos textos da comunicação ordinária e da sua ideologia identitária.

Entre os textos objeto de referência durante o seminário, além de Roland Barthes, *Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama*, Valentin N. Volóchinov, *Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione* [Palavra própria e palavra alheia na sintaxe da enunciação], Lecce, Pensa Multimedia, 2010; Luciano Ponzio, *Visioni del testo* [Visões do texto], Pensa Multimedia, 2016; Augusto Ponzio, *Interpretazione e scrittura* [Interpretação e escritura], Milano,

Mimesis, 2015; Augusto Ponzio, *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali* [O rabo do olho. Leituras da linguagem literária sem limites nacionais], Roma, Aracne, 2016; Susan Petrilli (a cura) *L'immagine nella parola, nella musica e nella scrittura* [A imagem na palavra, na música e na escritura], Mimesis, 2018.

Exporei o programa desenvolvido nestes seminários de *Semiótica do texto* a partir do ano acadêmico de 2020-21, para mostrar como è possível desenvolver a aula acadêmica, desde o tema tratado, de modo tal a sair dos esquemas ordinários, a abrindo a uma reflexão sobre a relação entre singular e singular, fora da abstração, da impessoalidade, da *Trappola mortale dell'Identità* [Armadilha mortal da identidade] (este é o título do volume de 2009, organizado por mim, da coletânea por mim dirigida desde 1990, "Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura", Mimesis).

O título do já mencionado seminário (2020-21) é *Il testo nel discorso ordinario e nella raffigurazione artistica* [O texto no discurso ordinário e na afiguração artística]. Os encontros semanais com os estudantes, utilizando a contribuição da ciência dos signos, a Semiótica, eram dedicados à reflexão sobre a construção e interpretação do texto, seja como texto oral, seja como texto escrito, e seja como texto da comunicação ordinária, seja como texto da afiguração artística, literária, figurativa, musical, teatral, fílmica. Nas temáticas concernentes à construção e à interpretação do texto estavam compreendidas também aquelas da sua reformulação, tradução e transposição. A abordagem linguística e semiótica do texto se voltava para a contribuição ao conhecimento e à capacidade de aprendizagem e compreensão do texto e, portanto, também à crítica, à autonomia de juízo e ao confronto dialógico.

Um relevo particular era dado, no seminário, às diferentes capacidades expressivas dos textos do discurso ordinário e dos textos da afiguração artístico-literária, mostrando as possibilidades destes últimos de dar conta da construção, do funcionamento e dos limites expressivos dos textos ordinários. Entre os textos que foram objeto de referência durante o seminário: Michail Bachtin e il suo Circolo, *Opere*, *1919-1930*, testo russo a fronte, tr. e cura di Augusto e Luciano Ponzio, Bompiani, 2014; Jurij Lotman, *Semiotica del cinema e lineamenti di cine-estetica*, Mimesis, Milano, 2020; Roland Barthes, *Il discorso*, tr., intr. e cura di A. Ponzio, Mimesis, 2015; Susan Petrilli (a cura) *L'immagine nella parola, nella musica, nella scrittura*, Mimesis, 2018; Luciano Ponzio, *Visioni del testo,* Pensa Multimedia, Lecce, 2016; Augusto Ponzio, *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*, Ed. Guerra, Perugia, 2018. AA.VV., *La persistenza dell'altro. La singolarità dell'altro fuori dall'appartenenza identitaria*, Pensa Multimedia, 2020; Augusto Ponzio e Susan Petrilli, *Semioetica*, Milano, Meltemi, 2024.

Foi dada uma particular importância, nos seminários, à visão indireta da escritura literária (que ao contrário, frequentemente, faz o papel de "Cinderela" na escola e na universidade), na medida em que permite vislumbrar e afigurar aquilo que foge ao olhar direto, muito descoberto e vulnerável. A escritura literária permite afigurar as relações entre singulares, entre únicos, insubstituíveis, como as relações de amizade, de amor – amor materno filial, parental, erótico (o amor de Romeu e Julieta fora da identidade ideológica de Capuletos e Montecchios).

Como a escritura literária olha para as coisas? As olha de modo indireto, com o rabo do olho. E isto lhe permite usar a língua para sair dos limites do mundo com o qual ela coincide, de sair da esfera do ser-assim, da ordem do discurso, da ontologia, mesmo se "Trasumanar significar *per verba* non si porìa" [*Transumanar* não se pode entender por palavras] (Dante, *Paradiso*, I, 65-66). Como sobe Dante de céu em céu, até o Paraíso? Olhando nos olhos de Beatriz, segundo o próprio dito do enamorado: "Quando te olho nos olhos, subo ao sétimo céu".[3]

Edgard Allan Poe (1958) diz isso também através de Auguste Dupin (*La lettera rubata*) [*A carta roubada*]. Olhar uma estrela de lado, com o rabo do olho, mais sensível às fracas impressões da luz, por uma maior concentração de bastonetes, consente de contemplá-la de modo distinto, de apreciar ao máximo a luminosidade, de ter dela uma percepção mais refinada.

Italo Calvino, em *Lezione americane* (1988), considera o olhar indireto da literatura como "possibilidade de saúde" contra a "peste da linguagem", que se manifesta como homologação, automatismo, achatamento não só na expressão verbal, mas também na própria vida e até mesmo na imaginação e no desejo: a escritura literária como antídoto às várias manifestações da "epidemia pestilenta" das "identidades dominantes".

Como tal, a escritura literária também escapa da "identidade nacional". Apesar da pretensão dominante de lhe atribuir uma identidade nacional ("literatura italiana", "literatura inglesa", "literatura francesa"), a linguagem literária está fora das fronteiras nacionais (ver o livro *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali* (cit.).

O tema do seminário do ano acadêmico de 2022-23 foi *Leggere il testo complessivo della globalizzazione attraverso il raffronto fra testi dell'identità e testi fuori identità* [Ler o texto geral da globalização através do confronto entre textos de identidade e textos fora da identidade]. O programa era este: Os encontros no decurso do seminário, utilizando a contribuição da ciência dos signos, a semiótica, serão dedicados à reflexão sobre a comunicação como se realiza no atual texto geral da globalização.

---

3 Um dito popular em italiano.

Aqui a comunicação está presente na totalidade do ciclo produtivo – produção, troca, consumo – e envolve todas as partes do planeta inteiro. A pandemia e a guerra evidenciaram maximamente a interconexão, a interdependência, o entrelaçamento que a globalização operou entre lugares e populações que pareciam distantes entre si, isoladas, autônomas.

São os textos da identidade, da pertença nacional, cultura, de religião, de status social etc., que mantêm ainda a ilusão da autonomia e da independência recíproca, dando lugar àquela modalidade de viver a globalização que o Papa Francisco indicou como "globalização da indiferença", e cada vez mais a realização do interesse, do lucro, a afirmação do próprio domínio se transforma em intolerância, hostilidade, conflito, guerra, massacre, genocídio.

O tema do seminário diz respeito à reflexão sobre a distinção específica entre os textos que são baseados e construídos sobre a relação de identidade – e que são aqueles que entram na esfera do "público" – e os textos fora da identidade, entre singularidades, entre "únicos", entre insubstituíveis, não intercambiáveis, considerados seja na comunicação ordinária, seja na afiguração artística, com referência particular à afiguração literária, à linguagem literária, a qual não conhece fronteiras nacionais.

Nos textos fora da identidade vige um direito não contemplado entre os direitos humanos e que todos nós, ao contrário, no privado, conhecemos bem e fazemos valer nas relações afetivas, de amor, de amizade: *o direito à infuncionalidade*, que é de fato o direito que está na base de todos os direitos humanos *não reduzidos aos direitos da identidade, mas que compreendem* – como sua condição de direitos humanos – *os direitos dos outros*.

Trata-se do direito de valor de cada um, e de ser reconhecido como tal nas relações, independentemente das próprias capacidades, do interesse que se possa extrair disso, da própria utilidade (ver A. Ponzio, *Elogio dell'infunzionale*, Mimesis, 2004, agora em A. Ponzio, *Quadrilogia*, Milano, Mimesis, pp. 137-292).

Nas temáticas concernentes à construção e à interpretação do texto estão compreendidas também aquelas da sua reformulação, tradução e transposição. A abordagem linguística e semiótica do texto se volta para contribuir para o conhecimento e para a capacidade de aprendizagem e compreensão do texto e, portanto, à crítica, à autonomia do juízo e ao confronto dialógico.

Entre os textos que foram referência durante o seminário: *La persistenza dell'altro. La singolarità dell'altro fuori dall'appartenenza identitaria*, Pensa Multimedia, 2020; R. Barthes, *Il discorso amoroso*, Mimesis, 2015; R. Barthes, *Il Neutro*, Mimesis, 2022; S. Petrilli, *Senza Ripari, Segni, Differenze, Interferenze*, Mimesis, 2021; A. Ponzio, *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali*, Aracne, 2016; J. Lotman, *Semiotica del cinema e lineamenti di cine-estetica*, Mimesis, 2020; A. Schaff,

Traduzione e ideologia, Pensa MultiMedia, 2022. O seminário se desenvolveu em colaboração com a Associação dos Estudantes Link-Lingue.

O seminário de Semiótica do texto do ano acadêmico de 2023-24 teve como título: "Fare testo'. *Socials*, *Mass-media* e singolarità incomparabili" ["Fazer texto': Redes sociais, *mass-media* e singularidades incomparáveis"]. O programa foi o seguinte:

Os encontros no decorrer do seminário, utilizando a contribuição da ciência dos signos, a semiótica, e da filosofia da linguagem, dessa inseparável, serão dedicados à reflexão sobre a comunicação, como se realiza na atual forma de organização social, a *globalização.* Aqui é dominante o "fazer texto" não só na indiferença pelos outros, mas também contra os outros, prejudicando os outros, e até à negação das possibilidades de vida não só dos "semelhantes", mas da própria vida sobre o nosso planeta.

O tema do seminário diz respeito à reflexão sobre a distinção específica entre o "Fazer texto" na comunicação através das redes sociais e *mass-media*, até o máximo do "viral", textos que são baseados e construídos sobre a relação de identidade – e que são aqueles que entram na esfera do "público" – e textos fora da identidade, entre singularidades, entre "únicos", entre insubstituíveis, não intercambiáveis, considerados seja na comunicação ordinária, seja na afiguração artística, com referência particular à escritura literária, à linguagem literária.

A linguagem literária, de fato, consegue realizar a singularidade de cada um, na sua excepcionalidade, unicidade, insubstituibilidade, e também a relação entre singularidades, entre alteridades.

Nos textos fora da identidade vige o direito a que já nos referimos, que é o direito à infuncionalidade, conseguindo "fazer texto" pelos outros na sua absoluta incomparabilidade, na sua absoluta insubstituibilidade.

Nas temáticas concernentes ao tema do curso, estão compreendidas aquelas da análise da enunciação, da expressão, da diferença entre querer ouvir e escuta, entre interpretação e compreensão contribuindo para a crítica, para a autonomia de juízo e para o confronto dialógico.

Entre os textos durante o seminário, que são "companheiros de viagem", mas não "objeto de estudo" (isto estaria em contradição com o tema: a nenhum de nós agradaria ter relações com o que se "quer estudar"): R. Barthes, *Il discorso amoroso*, tr. e organização di A. Ponzio, Mimesis; Barthes*, Il Neutro*, Mimesis; A. Ponzio, *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali*, Aracne; *L'immagine nella parola nella musica nella pittura*, a cura di S. Petrilli, Mimesis.

O seminário do atual ano acadêmico 2024-25 se intitula "La singolarità dialogica di ciascun umano come testo non riproducibile" [A singularidade dialógica de cada humano como texto não reproduzível]. O programa tem como epígrafe uma frase de Emmanuel Levinas, extraída de seu livro de 1972,

Humanisme de l'autre homme [Humanismo do outro homem] (Montpellier, Fata Morgana):

"L'umanità dell'uomo è senza identità. Tutto l'umano ne è fuori". ["A humanidade do homem é sem identidade. Todo o humano é fora disso"]

O tema do seminário diz respeito à reflexão sobre a distinção específica entre os textos que são baseados e construídos sobre a relação de identidade – e que são aqueles que entram na esfera do "público" – e os textos fora da identidade, entre singularidades, entre "únicos", entre insubstituíveis, não intercambiáveis, considerados seja na comunicação ordinária, seja na afiguração artística, com referência particular à afiguração literária, à linguagem literária, que consegue realizar a singularidade de cada um, na sua excepcionalidade, unicidade, insubstituibilidade, e a relação entre singularidades, entre alteridades. Livro de referência: Roland Barthes, *Vivere insieme*, tr. intr. e cura di A. Ponzio, Mimesis 2024.

Considerações finais

Procurei, neste meu texto, com minhas considerações, referindo-me às iniciativas dos estudantes das Universidades de Roma e de Bari, e com a exposição das temáticas tratadas nos meus seminários anuais de *Semiótica do texto* desde o ano acadêmico de 2019-20 até o atual ano acadêmico de 2024-25, de dar a minha contribuição à iniciativa da publicação *A aula como ato ético, estético, político.*

Independente de quanto eu tenha conseguido ou não, resulta como importantíssima e imprescindível a descrição da aula assim como está apresentada no programa desta iniciativa, isto é, como "o espaçotempo formativo essencial da cultura". Um evento vivo na sua história, na qual os sujeitos exercitam ativamente nos movimentos de compreensão, incorporação, recusa, dúvida, experimentação, recriação e renovação de toda a arquitetura viva e humana que a cultura e seus valores, todos expressos em signos ideológicos. A aula é uma superfície tensa e experimental, uma arena ideológica na qual o mundo se gesta, sobre a base do protagonismo pluridiscursivo e dialógico de que são feitas a cultura e as culturas humanas.

Referências bibliográficas

Bachtin, Michail, e il suo Circolo. 2014. *Opere*, 1919-1930, testo russo a fronte, tr. e cura di Augusto e Luciano Ponzio. Milano: Bompiani.

Barthes, Roland. 2015. *Il discorso amoroso*. tr., intr. e cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Barthes, Roland. 2017. *Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama*. tr., intr. e cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Barthes, Roland. 2022. *Il Neutro*. A cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Barthes, Roland. 2024. *Come vivere insieme*. Tr, intr. e cura di A. Ponzio. Milano: Mimesis.

Calvino, Italo. 1988. *Lezioni americane*. Milano: Feltrinelli.

Levinas, Emmanuel. 1972. *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier: Fata Morgana.

Lotman, Jurij. 2020. *Semiotica del cinema e lineamenti di cine-estetica*. Tr. e cura di Luciano Ponzio. Milano: Mimesis.

Petrilli, Susan (a cura). 2018. *L'immagine nella parola, nella musica, nella scrittura*. Milano: Mimesis.

Petrilli, Susan. 2021. *Senza ripari*. Segni, Differenze, Interferenze. Milano: Mimesis.

Petrilli, Susan. (a cura). 2024. *La speranza come segno*. Hope as a Sign, Milano, Mimesis.

Petrilli, Susan e Ponzio, Augusto. 2024. *Semioetica*. Milano: Meltemi.

Poe, Edgar Allan. 1958. *Racconti Straordinari* - Genesi di un poema - Racconti grotteschi e seri. Trad. di Renato Ferrari. Milano: Edizioni per Il Club del Libro.

Ponzio, Augusto (a cura). 1990. *La trappola mortale dell'Identità*. Milano: Mimesis.

Ponzio, Augusto. 2004. *Elogio dell'infunzionale*. Milano: Bompiani.

Ponzio, Augusto. 2015. *Interpretazione e scrittura*. Lecce: Penza Multimedia.

Ponzio, Augusto. 2016. *La coda dell'occhio*. Letture del linguaggio letterario senza confini nazionali. Roma: Aracne.

Ponzio, Augusto. 2018. *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*. Perugia: Ed. Guerra.

Ponzio, Augusto.2024. *Quadrilogia*. Milano: Mimesis.

Ponzio, Luciano. 2016. *Visioni del testo*. Lecce: Pensa Multimedia.

Ponzio, Luciano (a cura). 2020. *La persistenza dell'altro*. La singolarità dell'altro fuori dall'appartenenza identitaria, Lecce, Pensa Multimedia.

Schaff, Adam. 2022. *Traduzione e ideologia*. A cura di Augusto Ponzio. Lecce: Pensa Multimedia.

Vološinov, Valentin N. 2010. *Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione*. Tr. e cura di Luciano Ponzio, Lecce, Pensa Multimedia.

REP

VOL. 16 Nº 31
2025.1

PREFEITURA
DE NITERÓI

SECRETARIA
MUNICIPAL
DAS CULTURAS

CULTURA É UM
DIREITO

LEI
PAULO
GUSTAVO

MINISTÉRIO DA
CULTURA

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO