

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

PABLO OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**Passeios escolares: redes, navegações e aventuras do existir
para jovens expedicionários**

PABLO OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

Sob a Orientação do Professor

Dr. Aristóteles de Paula Berino

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação.

Seropédica, RJ

Julho de 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)


PABLO OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/07/2013.



Aristóteles de Paula Berino Dr. UFRRJ



Ana Valéria de Figueiredo da Costa. Dr^a. UNESA



Aldo Victorio Filho. Dr. UERJ

Lembre-se: informação não é conhecimento, conhecimento não é sabedoria, sabedoria não é verdade, verdade não é beleza, beleza não é amor, amor não é música, música é o que há de melhor”. Recorte da música de Frank Zappa – Joes’s Garage de 1979.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mar, que me ajuda a pensar, me organiza. Agradeço ao amigos que me apoiaram e socorreram sem economia. Agradeço a família que fazem parte do grupo dos amigos, de sangue, que também não se economizaram em entender, dramas, variações, humores e tempos. Agradeço ao grupo de pesquisa, aos orientadores que não desistiram de mim, acreditaram e participaram desde a graduação. Agradeço a paciência e liberdade na produção. Agradeço aos colegas professores e profissionais que me deram acesso a suas opiniões, pensamentos. Agradeço aos estudantes pela garra de semana após semana persistem e me permitem participar de um momento de suas jornadas, Agradeço especialmente a Pricila Moraes, Franciane Dama, Janete Oliveira, Thais Almeida, Aristóteles Berino, Euclides José, Alessandro Costa, Rosana Pinto e muitos outros queridos.

RESUMO

Objetivamos nessa pesquisa refletir sobre o universo dos passeios escolares como um importante elemento dentro da prática escolar contemporânea. Por pesquisa bibliográfica e cruzamento de conceitos de Milton Santos, pensadores da Escola de Frankfurt, também autores participantes dos Estudos Culturais em Educação e uso de metodologia Cotidiana, com Nilda Alves, visamos ter um instrumental para melhor discutir acerca desse rico universo de grande potencial estético e suas possíveis reverberações no cotidiano escolar. Pensamos os passeios como uma oportunidade de quebrar inércias e relações desgastadas a abrir mais espaço para uma interação sob o desafio de ser e estar em espaços externos ao controle e as rotinas estudantis. Na tentativa de garantir uma relação não-hierárquica na utilização das fontes de pesquisa, que vão de fontes primárias, relatos de experiências às nossas próprias percepções sobre a realidade, organizamos uma sequencia de ensaios sobre o tema. É destaque a abordagem do passeio escolar como estimulante estético e oportunidade dos estudantes e equipe pedagógica de estar junto, para além de pragmatismos e pressões produtivistas, em direção do explorar a realidade. Espaço de desafio coletivo frente à realidade como fonte de informações fora do controle dos materiais didáticos e oportunidade de desafio epistemológico de tecer conhecimento, relações interpessoais e viver. Assim sendo focamos em contribuir com pensamentos, ideias reflexões a fim de estimular outras indagações e somar na construção de uma educação contemporânea popular que respeite e inclua as diferentes formas de ser e estar no mundo, diferentes formas de perceber e pensar, diferentes formas de pensar e construir conhecimento e noções de mundo.

Palavras chave: passeio escolar, juventude, experiência, estética juvenil.

ABSTRACT

We aimed in this study reflect on the universe of school trips as an important element within the contemporary school practice. For literature and crossover concepts Milton Santos, thinkers of the Frankfurt School, also participating authors and Cultural Studies in Education Everyday use of methodology, with Nilda Alves, we aim to have an instrumental best of best to discuss about this rich universe of great aesthetic potential and its possible reverberations in school life. We think the tours as an opportunity to break inertia and relations worn open more space for interaction under the challenge of being and in spaces outside the control routines and student. In an attempt to ensure a non-hierarchical in the use of research sources, ranging from primary sources, accounts of experiences to our own perceptions of reality, organized a sequences of essays on the topic. It highlighted the approach of the school trip as aesthetic and stimulating opportunity for students and teaching staff of being together, beyond pragmatism and productivist pressures in the direction of exploring reality. Space collective challenge facing reality as a source of information beyond the control of the teaching materials and opportunity to epistemological challenge of weaving knowledge, relationships and life. Therefore we focus on contributing thoughts, ideas, reflections to stimulate other questions and add in building a popular contemporary education that respects and includes the different ways of being in the world, different ways of perceiving and thinking, different ways of thinking and build knowledge and notions of the world.

Keywords: school trip, youth, experience, youthful aesthetic.

RESUMEN

El objetivo de este estudio reflejan en el universo de los viajes escolares como un elemento importante dentro de la práctica escolar contemporánea. En la literatura y el cruce conceptos Milton Santos, los pensadores de la Escuela de Frankfurt, también autores y Estudios Culturales en la Educación El uso diario de la metodología, con Nilda Alves participar, nuestro objetivo es tener un mejor instrumental de la mejor manera de discutir sobre este rico universo de gran potencial estético y sus posibles repercusiones en la vida escolar. Creemos que las giras como una oportunidad para romper la inercia y las relaciones desgastadas abierto más espacio para la interacción en el marco del desafío de ser y en espacios fuera de las rutinas de control y los estudiantes. En un intento de garantizar un no-jerárquico en el uso de fuentes de la investigación, que van desde las fuentes primarias, relatos de experiencias a nuestras propias percepciones de la realidad, organizó una secuencia de ensayos sobre el tema. Puso de relieve el enfoque del viaje de estudios como una oportunidad estética y estimulante para los estudiantes y personal docente de estar juntos, más allá del pragmatismo y presiones productivistas en la dirección de exploración de la realidad. Espacio reto colectivo frente a la realidad como fuente de información más allá del control de los materiales didácticos y la oportunidad de desafío epistemológico de tejer conocimientos, relaciones y vida. Por lo tanto, nos centramos en aportar pensamientos, ideas, reflexiones para estimular otras preguntas y añadir en la construcción de una educación popular contemporánea que respeta e incluye las diferentes formas de estar en el mundo, diferentes maneras de percibir y de pensar, diferentes formas de pensar y construir conocimientos y nociones del mundo.

Palabras clave: viaje de estudios, la juventud, la experiencia estética juvenil.

SUMARIO

1.0 - Introdução	12
Parte II	29
2.0 - Um conto de Freinet – Fazer a criança sentir sede.....	30
Parte III.....	34
3.0 - A edificação do real e os fluxos da cultura	35
3.1 - A questão da informação.....	35
3.2 - A circulação de conceitos.....	39
3.3 - A questão do real.....	41
3.4 - A edificação da realidade	48
3.5 - Luta contra estruturas cristalizadas	49
3.6 - O fenômeno da reificação – mitos no seio de nossos pensamentos	50
3.7 - Apontamentos as novas formas de ser	52
3.8 - Mais energia nas redes informativas	53
Parte IV.....	56
4.0 - Dentro das engrenagens do contexto escolar	57
4.1 - A experiência da escassez – um outro tipo de pragmatismo.	57
4.2 - O mito da super produtividade e do pragmatismo	58
4.3 - A confusão do espírito.....	61
4.4 - A questão da técnica.....	62
Parte V	65

5.0 - Indivíduo grupo, percepção.....	66
5.1 - A confusão do espírito.....	66
5.2 - Jogo entre formalidade e informalidade.....	67
5.3 - A questão da formação humana.....	68
5.4 - A experiência formativa.....	71
5.5 - A semi formação.....	72
5.6 - Intencionalidade e espaços de elaboração do passado.....	78
Parte VI.....	80
6.0 - Os passeios escolares e questões.....	81
6.1 - Mais do que estar junto.....	81
6.2 - Reflexão acerca da metodologia.....	82
6.3 - O jogo pedagógico.....	83
6.4 - Hegemonias epistêmicas cotidianos.....	84
6.5 - Consultando os professores.....	89
6.6 - Bens infinitos.....	93
6.7 - Diversidade de diversidades.....	95
7.0 – Considerações finais.....	101
Referências.....	107
ANEXO.....	110

1.0 - Introdução

Venho da prática no ensino público, lecionando a disciplina arte, em cidades fora da capital fluminense, na Baixada Fluminense, onde se encontram grandes riquezas econômicas em desenvolvimentos e dependendo do município, as piores qualidades de vida e índices de desenvolvimento. Local na década de 1970 foi o pior lugar para se viver do mundo, segundo a UNESCO, o lugar mais violento do mundo. (ENNE, 2004).

Independente dos títulos, a região não se resume a sua violência e tem muitas qualidades. Indo para além dos números, as regiões de onde trabalhei, na rede Estadual de Educação, eram e ainda são grandes os desafios em educação. Mas em especial um das dificuldades enfrentadas, muito me fez pensar sobre o meu trabalho docente: o relacionamento com os estudantes. A baixíssima qualidade dos diálogos e das negociações que aconteciam, principalmente entre os mais jovens. Múltiplas foram as estratégias, muitas das quais foram ignoradas pelas turmas ou uma oportunidade para continuar fazendo o que eles melhores pareciam fazer, socializar-se.

A fala de uma das colegas professoras marcou muito. Durante um dos intervalos, ela se referiu ao retorno do recreio para as salas de aula: “para o altar do sacrifício”, em um tempo em que toda a equipe lamentava muito a mudança das políticas públicas que alterou o número de estudantes por turma. Nesse período, foi marcado por uma prática de grande incomodo, pela dificuldade de ter algum diálogo com a turma e com a maioria dos estudantes, pelos excessos de estudantes por classe.

No constante no exame do que realmente estava por ali fazendo, se as frequentes batalhas ali travadas para o controle e a mínima convivência tinham algum resultado, uma das primeiras percepções foi que a batalha era minha e que para eles não se passava

nada de diferente, sendo mais um dos altos e baixos da rotina. Além disso, nas conversas com os estudantes, percebi também que nas minhas aulas não havia conflitos, apenas desentendimentos, que em outras aulas a rotina era muito mais agitada.

Nessas reflexões e reexames da prática correu-me uma imagem de que eu, estava ali me adaptando aos esquemas de vigilância e poder (FOCAULT, 1987), um processo em que os próprios estudantes se mostravam solidários e ativos na causa, e encenavam teatralmente como eram os caminhos do reestabelecimento da ordem. Boa parte dessas práticas e ameaças não eram compatível com o modo que eu penso um relacionamento entre pessoas e a composição de um espaço para trabalho pedagógico.

Ainda nesse processo de avaliação das práticas, já adaptado a pensar e trabalhar dentro do grande barulho e agitação dos estudantes aglomerados em salas com capacidades máximas, estes me revelaram que isso era muito bom, na visão de muitos deles, porque fazia das salas mais animadas. Não é de forma uniforme, mas nessas turmas, sobrecarregadas, sempre se estudava e produzia de forma diferente da qual eu entendo, mas nas festas, nas apresentações de trabalhos em grupo, fora das salas, a cooperação e a competência de organizar, criar e apresentar as pesquisas feitas se mostrava eficiente, porém não durante as atividades rotineiras de sala.

Cheguei a pensar que já não precisavam de todo aquele aparato escolar, de que eu fazia parte da clausura e da opressão desses estudantes. Mas por eles mesmos falavam em diferentes turmas “gostamos mesmo é de não fazer nada” (alunos do oitavo ano de Duque de Caxias). Sempre fiz e sempre questionei aos estudantes o que era interessante e o que não era, o que, na visão deles estava dando certo e o que não estava. Mas mesmo com essas declarações insistentes de que não queriam fazer nada, ficar livres para conversas e ir ver os amigos em outras salas, era só falar de passeio que os assuntos e a organização de um debate se instaurava.

Nessas conversas, ora escritas, ora faladas, não consegui uma resposta uniforme ou uma média do que queriam, gostavam entre outras vontades e opiniões. As respostas eram sempre que diversificadas, os trabalhos se faziam importantes; havia quem se adequasse mais à atividades mais lúdicas, outros que não abriam mão da tradicional aula expositiva; outros que se não houvesse espaço para a criação, interpretação e improviso se incomodavam. E, em alguns casos, os estudantes, em suas narrativas, assumiam francamente, que o importante mesmo é estar com os amigos e que não faziam nada do que foi pedido nas atividades, pois, já prestava a atenção no que era dito, mas que se esforçariam em algum momento posterior. Geralmente os momentos de avaliação.

Ricas foram as comunicações, e entre exames avaliações, auto avaliações e a frequência por mim, de repetir o mesmo exercício, da auto avaliação e da opinião quanto aos caminhos da metodologia e atividades planejadas e desenvolvidas por mim, professor. Essas atividades foram se desenvolvendo, amadurecendo, mas mesmo assim não fiquei satisfeito quanto a questão do diálogo. A maior parte das vezes, não consegui compor uma rotina, um trabalho como que planejava, não conseguia boas negociações de ações, atividades, me adaptava a rotina em que os estudantes já estavam acostumados.

Acabei que, na minha prática, na maneira que conduzo as aulas foi preciso me adaptar, para aos pouco ir arranhando e recompondo as rotinas. Ainda não aceito a naturalização da ameaça, da hostilidade, por tão pouco, frente a tantas possibilidades de atividades ou, assumir um ou outro dia de indisposição. Mais parecia uma ‘novela mexicana’, com dezenas de argumentos e tentativas de fazer que ver que havia algum mal estar, quando algum estudante pedia para dar só um cochilo ou uma volta sem objetivo certo pela escola. Argumentos tantos das coordenações, direções quanto dos próprios estudantes. Parecia que em minha função, de professor, eu iria dar ou mandar

dar um castigo ou algo parecido se alguém assumir alguma indisposição. Constantemente me encontrava em teatro, encenações que não se sabia ao certo o que se fazia, ou o que fazíamos, mas que a ordem era mantida, como se um valor acima da produtividade pedagógica, ou que a produtividade pedagógica estaria necessariamente vinculada a ordem de ninguém cochilar, passear, deixar de copiar ou mostrar qualquer desvio, uma grande confusão.

No turno noturno no qual, as questões eram bem diferentes, as aulas corriam muito bem, tudo que eu planejava era feito, mas como se tratava de na modalidade de ensino de aceleração de adultos e dos que retomavam os estudos, muitos copiavam, e ‘colavam’ dos colegas o desenvolvimento das atividades e que não entendiam boa parte do que faziam ali, copiavam com atenção e apreço, mas na leitura, precisavam de tempo e acompanhamento. Eram estreantes nessa prática, pelo menos a metade da turma tinha pouco mais de um ano que conseguiu se alfabetizar. Mas ao tempo que o caderno ia sendo mais largado, investi em práticas e em provocações temáticas. Diálogos reais, que lutei muito para estabelecer entre os estudantes do ensino diurno, que a noite fluiu. Outras eram as dificuldades, aparentemente no contra fluxo das experimentações prática do turno da manhã, as atividades mais simples, as práticas que eu não valorizava, durante o planejamento das aulas, ganharam dimensões científicas e de muita importância, para além do que eu esperava. Foi no estudos das cores primárias, das misturas para alcançar as cores secundárias e outras cores, na experimentação das de tintas, que se revelou ali um momento de construção de conhecimento e experiência. Essa operação de apreensão do sistema de cores se fez um laboratório.

Já no turno diurno, a mesma atividade, foi um desastre, assim como a tentativa de convencê-los a se aproximar e a experimentar o material para, além de se moverem e se organizarem em grupos, além, da parte mais complicada, de ajudar a reorganizar as

salas, após a atividade. Não desisti, das atividades práticas nas turmas do turno diurno, mas foi preciso outras estratégias e negociações. Isso tudo, essa comparação se mostrava claro que uma metodologia unificada, planejamentos, é danosa.

Aos poucos, acabei por encontrar outros caminhos mais adequados. Algumas práticas eram bem sucedidas comigo, assim como com outros professores outras práticas. A multiplicidade de caminhos fazia que essas turmas de difícil convivência e diálogo, de alguma forma seguissem suas formações e não parassem em reduzir as salas como, ao que nós professores chamávamos de ‘clubes de convivência estudantil’. Cada professor conseguia chegar com mais eficiência a um grupo de estudantes, os considerados piores alunos, em tempo algum, em turma nenhuma eram piores em tudo.

Que se tivessem sim os ‘clubes’, seria bom tê-los, mas não se fechassem ao diálogo ou que não se deflagrassem embates e conflitos com tanta frequência. Apenas a convivência, a existência no mesmo espaço parecia insuficiente para justificar a presença dos estudantes na escola e agitar os grupos ali, parecia dar mais vida aos jovens naquele espaço.

Foi notável que cada vez que os grupos conseguiam se reunir e fazer trabalhos fora da escola, se ver, para além dos muros, cada vez que um festival ou um gincana acontecia, a maneira que eles se posicionavam na sala se modificava. As duplas trios, quartetos e solitários mudavam. Um passeio dava o que falar, o que contar e não alimentava os conflitos entre os estudantes.

Na sala dos professores, é sempre um assunto muito discutido o que levou uma pessoa formada em curso superior a trabalhar em um lugar tão distante. Onde trabalho, trabalhei, não há mais do que duas linhas de ônibus, e uma distância de mais de 50 quilômetros de qualquer centro urbano, as histórias são muito diversas, assim como as formações. Eu, professor de artes, formado em história da arte com licenciatura, nunca

trabalhei ou convivi com colegas professores de arte com formação semelhante. Sempre convivi com formações muito diferentes: arquitetura, pedagogia, normalistas, formação em teatro entre outras, que lecionavam arte, devidamente licenciadas. É marcante nesses espaços que a diversidade não está só entre os estudantes, mas entre os profissionais e suas formações. Essa diversidade prática metodológica foi sem dúvida uma das riquezas inestimáveis, a contraponto das tentativas de uniformização e de padronização pelos currículos, as surpresas.

A maior parte de nós professores, sempre estávamos questionando quanto ao destino e aos objetivos dos trabalhos ali desenvolvidos. Espaços onde se tinham os desafios da distância e do altos custos de vencer essas distancias, fatores que o destino do ensino superior não se fazia valioso. Mas então o nos fazia estar ali?

Uma turma não abriu mão de deixar bem claro essa questão, só que pela visão deles, falando sobre eles, estudantes: “estamos aqui para curtir”; os alunos dessa turma faziam o que era pedido, curtiam e obedeciam ao mesmo tempo, sempre com uma aparência de algazarra e muito barulho. Não foi fácil trabalhar ali, onde eu professor não era incluído na curtição, na felicidade de estar junto, que explodia em um ruído constante, que eu demorei a perceber, a significar o que se passava. Estudantes querendo correr livre pelo pátio (as vezes corriam), momentos em que mesmo os bens treinados e acostumados a barulho estranhavam, era difícil de entender e diferenciar quando era barulho da participação, da celebração de estar junto ou de algum problema entre os estudantes. Era difícil identificar quando era dia pacífico ou quando se tinham conflitos a serem resolvidos. Uma sala cheia e de jovens participando e ‘trocando ideias’, que me colocava um grande mistério do que se passava por trás da cortina de barulho e agitação. Isso tudo fazia do trabalho muito mais negociação e tentativa de entendimento que trabalho pedagógico. Era difícil propor atividades mais formais,

sempre que havia proposta, faziam com cuidado e apreço. Dentro do que cada um entendeu ou o que o grupo achou melhor fazer.

É flagrante que muitos daqueles jovens apenas tinham aquele espaço para se socializar com outros jovens. Muitos jovens moravam em regiões mais afastadas, áreas de risco ou em grupos familiares que divididos em várias casas, que fazia desses alunos nômades, conforme o dia da semana ou presos pela insegurança. Passear com os colegas, ver outros colegas não eram atividades comuns, não aconteciam facilmente. A não ser que as famílias os levassem. Tornava-se difícil convence-los a concentrar em conteúdos formais em meio a um momento tão especial de socialização e alegria. Ora pelo perigo das cidades, ora pelos muros, ora pela falta de alguém para acompanhá-los, a clausura juvenil vem se tornando comum no seio de nossas cidades. A contraponto dessas difíceis balanças em que os estudantes se encontravam, entre a corrida pelo aproveitamento daquele tempo curto de contato com outras pessoas e viver aquele espaço e se concentrar com as atividades individuais, sob um discurso de um distante e abstrato futuro.

Mesmo com os conhecimentos e estudos sobre infância, desenvolvimento humano com Piaget (1970), nos estudos da licenciatura, revisitados durante os planejamento e práticas entre outros autores. Não foi com técnica que funcionou no trabalho docente, em especial na turma que estava lá, no espaço da sala 'para curtir'. Não me foi suficiente as teorias. Ajudaram, sem dúvida nas constantes reformas, revoltas e planos pedagógicos.

Um dos marcos na adaptação como docente, que considero ainda em curso, anos depois, foi a meu ver, a questão cultural local. Informação, conhecimento, diálogo não dependeu só de estudos pedagógicos e também não de estratégias metodológicas. Questionar, desconstruir, inventar, estranhar, desiludir, encantar, um caldeirão de

noções de mundo, que eu não pertencia, de que passava ali como um alienígena. Pensei muito em desistir, houve momentos que me conformei, de que não sabia o que está ali fazendo, de que não adiantava mais mudanças de táticas, aguardava alguma conclusão a partir das observações, algum esquema tático de controle e atuação naquela realidade. Dentro disso tudo, de intensas reflexões acerca da atuação docente, principalmente levantei a questão da qualidade do que eu estava ali participando e da promoção de futuros e presentes de estudantes que ali estavam.

Um importante trabalho que auxilia na reflexão acerca da qualidade das práticas e do difícil e exigente condição de olhar para o próprio cotidiano e tentar julgar, entender os acontecidos.

Desde a minha formação superior participo de grupos de pesquisas, onde me debrucei acerca das questões de centro, periferia, cultura e funk. Achei que, por ter sido criado no subúrbio carioca e frequentado uma das cidades da região Metropolitana do Rio de Janeiro na Baixada Fluminense, onde a escola era localizada instrumentalizado para construir um diálogo com os estudantes. Pensava isso, a partir do momento que iniciei a carreira docente no ensino básico público e tendo terminado o mesmo ensino, a minha formação formal básica, fazia apenas 5 anos em instituições públicas.

Recém formado, porém, não fui longe, ainda com alguma saudade dos bons momentos, não foi suficiente ter pertencido a aquele universo estudantil, para que a minha adaptação fosse bem sucedida, foi preciso desconstruir, derrubar planejamentos, expectativas, experiências e reconstruir formas de ser e reavaliar práticas, expectativas e objetivos educacionais para conseguir viver.

Não posso dizer que após ter passado por tamanho desafio que viver bem, ou que tenho uma prática vitoriosa, mas ao menos viver sem a angústia que os estudantes que estavam ali me dizendo que ‘estamos aqui para curtir’. Muitos dias, semanas meses

de reflexão para tentar compreender que eles não estavam estragando suas vidas, seus futuros promissores e eu não estava jogando fora uma prática com ética de trabalho profissional.

Já tinha lido, implementado trabalhos, acerca de questões de epistemologias, centro periferia, alternativas, mas na prática, mas os conflitos que se deflagravam quanto as minhas tentativas de desenvolver atividades, propor alguma ordem, resolver os conflitos entres os estudantes e principalmente aos momentos que eu julgava estar acontecendo algum tipo de agressão, injustiça entre os estudantes. Esses conflitos são muito mais exigentes que aparentavam ser. A questão da disciplina incomodou, mas a falta de um diálogo de verdade incomodou mais, comunicações eram feitas, ordens eram dadas, ameaças, eles mesmo me diziam como fazer para conter a turma e sempre diziam quais eram as mais eficientes. Mas a meu ver é destaque que entre essas falas pouco ou nada havia de diálogo, ou de alguma negociação para caminharmos a um espaço de convívio e de produção pedagógica. Esse ponto, da capacidade de conseguir dialogar alicerçava muito meu imaginário do que eu imaginava como prática docente e foi onde mais se estilhaçou frente a prática.

Tudo que eu via, ouvia pelas falas deles, pelos gestos e ações de como eu, professor, deveria tomar, segundo eles baseado nas aulas de boa parte dos outros professores para resolver as situações difíceis, a meu ver não resolviam, só contiam. Os problemas e os motivos desses problemas, geralmente conflitos entre os estudantes e respeito a ordem escolar (saídas da sala de aula, hora de merenda, retorno do intervalo, entre outros). Ameaças de chamar os responsáveis, de levar ao conselho tutelar, de dar falta na chamada diária, dizer que os estudantes não queriam nada, que estaria estragando os seus futuros e outros discursos, fazia muitos se calarem mas não resolvia.

Nos momentos de aperto, de agitações coletivas que começavam a transbordar a virar brigas ou a um ruído que atrapalhe o trabalho de outro professor, na medida do possível, chamava os estudantes mais exaltados para conversar próximo a porta e tentar escutar um falando por vez. Só em chamar para conversar já era difícil fazê-los levantar, muitos estudantes se negavam a qualquer diálogo individualizado e outros quando iam, exibindo uma face assustada. Esses estudantes seguiam a porta para uma conversa, geralmente, ofereciam respostas prontas, frente a possíveis ameaças de algum tipo de punição, das quais geralmente eu ainda não tinha dito. Isso tudo dificultava muito a construção e a edição de uma convivência. Ali eu professor, com tudo que pensava, com todas as intenções, com todas as teorias, com todas as práticas, com todas as formações, estava lá em uma prática tradicional.

Mesmo tentando não vestir a capa do carrasco de forma intencional, tentando não levar a uma prática coercitiva, essa capa já estava comigo, as atitudes já eram esperadas, invisíveis, mas ali, comigo. Uma desestruturação, dessa capa, desses mecanismos de poder instituídos, me aproximam ainda mais da ideia de Foucault na obra *Vigiar e Punir* (1987).

As engrenagens se mostravam ali para mim, ao tempo que também se escondiam nos discursos, em suas contradições. A relação e a reforma dessas relações, minhas como professor entre as turmas, se tornavam o foco das atividades, chegando a dominar aulas inteiras. A construção e a edição de negociações para a coexistência pacífica e a tentativa de resolver os problemas na relação entre os estudantes tomava sempre muito tempo. Sempre questionais que se a minha prática estava alimentando tudo aquilo, toda aquela relação de diálogos de baixa qualidade, toda aquela estereotipada relação entre professores e estudantes. Será que eu estava ali vestindo a mesma capa da algoz, de ameaçador ou de controlador, só quem com cores diferentes das outras capas.

Rodrigues em 2010 apresentou um importante trabalho no que examinou os discursos, práticas e intenções em educação ambiental de um grupo de professores que fazia um curso de extensão universitária, em uma das cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, comparando as práticas, discursos e ações dos professores antes e depois do curso de extensão universitária em educação ambiental oferecido pela UFRRJ e parceria com uma das prefeituras. Nesse exame a autora constatou que muitos professores após a capacitação continuavam com práticas tradicionais, divergentes a uma educação crítica, conforme o curso abrangia e a autora defendia, assim como muitos desses professores se diziam adeptos.

Nos resultados obtidos dessa pesquisa, muitos dos professores, inclusive mestrandos, após o curso em educação ambiental crítica, só sofisticavam os seus discursos, além de sofisticar também os conceitos apresentados. Boa parte dos professores entrevistados não apresentavam mudanças significativas nas conduções de seus projetos, planejamento e práticas pedagógicas. Essa sofisticação adquirida pelos profissionais era valiosa, mas que um avanço, uma mudança nas práticas, para a realização de uma pedagogia cotidiana crítica, para além da tradicional não se configurava.

É importante não fazer um panorama pessimista, as questões colocadas pelo curso, as entrevistas feitas pela Rodriguez fomentaram muitas reflexões e semearam a reflexão para uma educação crítica, não se sabe, não se retomou essa pesquisa para se saber como a reverberação dessas energias se deram depois. Não sabe-se como sedimentou e foi reprocessado tudo que se passou, mas que no momento da segunda parte da pesquisa, depois da conclusão do curso, mudanças eram inexpressivas, salvando o discurso dos educadores.

Essa pesquisa foi importante para o exame e a reflexão de minha prática, na medida em que Rodrigues faz o mesmo movimento reflexivo acerca da capacitação e da mudança da prática, que ainda busco, um exame do instrumental teórico metodológico e sua aplicação na realidade, frente aos desafios do cotidiano e uma reação a altura. Eu não estava solitário nas dificuldades com a turma, não era só comigo.

Me questionei se eu estivera dentro do grupo de professores que fizeram o curso de educação ambiental crítica e que sua transformação pedagógica só houve a de troca de palavras, de sofisticação dos discursos mas efetivo nas práticas, não houve grandes transformações. Será que eu, com discursos diferentes e práticas com formatos alternativos, experimentais, tentativas se uma prática dialógica, sensível estaria ali só reproduzindo em nova versão do mesmo, uma versão do tradicional método de ensino, uma versão da prática de contenção das dificuldades, da energia estudantil e dos conflitos típicos da idade?

É importante destacar que pelo meu caminho de estudante, uma das justificativas para a motivação era o de que o estudo abriria as portas e oportunidades de um futuro promissor. E quando chego no colégio, desfrutando da conquista vinda dos estudos, por ter passado em um concurso público, empossado em uma matrícula como professor, encontro um mundo completamente diferente. A academia perdeu seu encanto para os estudantes ali, os estudantes que estavam ali ‘para curtir’. O argumento de fim último da educação para um futuro melhor, o argumento de que da educação como propedêutica não era eficaz ali. Principalmente nos últimos anos do ensino básico, muitos estudantes já tinham suas carreiras em curso, já trabalhavam com suas famílias, já visualizavam para onde iriam trabalhar. Estar lá, nas escola tinha um significado diferente para eles. A escola representava uma oportunidade de encontro com outros jovens da região, o que se fazia muito mais importante para eles, até onde pude perceber e entender que um

futuro, uma certificação. Frente a essa situação o que estava eu ali na sala de aula fazendo? Qual caminho para a motivar esses estudantes?

Nesse tempo, devido a baixa carga horária e salário foi preciso uma complementação, trabalhei em ONG com arte e completando a diversidade completei o ciclo de trabalho com todos os anos do ensino básico, no Colégio de aplicação da UERJ. Onde surgiram mais e mais questionamentos, pois ao mesmo que eu trabalhava em um dos mais conceituados colégios públicos estaduais e eu também trabalhava uma das mais discriminadas regiões do Rio de Janeiro. Não me sobrecarreguei de trabalho, mas diversifiquei muito nesses anos. Lecionei em todos os anos do ensino básico, onde ampliou as demandas e questionamentos de estratégias pedagógicas além de caminhos na melhoria dos diálogos com os estudantes e por consequência, tecer os planejamentos.

Sem dúvida que entre tantos momentos, o que deu volume as falas, o que quebrou muitos ‘gelos’, foram em boa partes das turmas, quanto as propostas de passeios, saídas da escolares, em grupo ou da lembrança dos mesmos. Em todas as turmas foram muito especiais os momentos que se pode falar dos passeios ou no caso da turma da noite, onde muito estudantes falaram de olhos brilhantes que de lugares visitados com os colegas se fez mais interessante que uma ida solitária.

Por um curto período trabalhei em uma escola Estadual da capital, com o ensino médio, onde eu queria muito explorar essas possibilidades, dos estudantes em saírem em expedições com a escolha e com os grupos que quiserem, pelos próprios caminhos, principalmente que o caminho e a distância era muito menos que nas outras cidades trabalhadas. Pedi que os estudantes escolhessem e fossem em algum lugar, de exposição, arte, cultura e trouxessem os relatos escritos para mim. Confesso que os escritos não foram em sua maioria interessantes, ficaram formais, descritivos. Muitos estudantes imprimiram ou copiaram o descritivo institucional nos sites e informativos

das instituições informadas. Mas na contra mão dos escritos, formais e insuficientes frente a experiência ocorrida com estudantes, os relatos orais durante as aulas, as fotos mostradas no nos celulares foram muito interessantes. Para muitos estudantes foi uma expedição, começando pelo transporte junto com os estudantes. Outra parte que muito me chamou a atenção foi o critério de escolha dos grupos sobre os destinos, assim como a negociação do que valia e o que não valia como destino.

Os estudantes que eram mais difíceis de se ouvir a voz, tímidos, falavam sobre os passeios e debatiam sobre as lembranças com os colegas. Momentos da visita feita com intensidade, detalhes e estesia. Mesmo o que não gostaram da atividade se dispuseram a falar e, a meu ver, falar bem sobre sua disposição e indisposição quanto ao passeio feito.

Quanto aos motivos da escrita dessa dissertação se passou nesse momento, do retorno dos estudantes a passeios externos, sendo o destaque foi o fenômeno e da cognoscibilidade. Discutir a provocação que os passeios fazem de forma multisensorial, e a o exame se há transformações e potenciais pedagógicos semelhantes junto com a percepção e trabalho de outros profissionais. Destacando a questão diálogo com os profissionais com os estudantes. Essa dissertação acaba por ser um trabalho inclinado em discutir as questões circulantes no entorno do fenômeno dos passeios e pouco sobre os passeios, pois, muito mais que um estudo de uma metodologia para saídas escolares, ou um exame desses passeios, compor investigações e reflexões acerca das saídas escolares estiveram mais urgentes. Se formou um texto fracionado com algumas questões acerca dos passeios escolares, no sentido de (re)valorizar e discutir muitas das questões acerca desse fenômeno.

Concebendo os sentidos com porta de entrada de percepções, começo pela questão da informação, seguindo pela formação do que chamamos de real, da imagem

de nosso mundo, seguindo pelos caminhos da estruturação do aparelho cultural e da noção de mundo.

Confesso que nas reflexões são baseadas em parte em minha prática, como dito antes, de desafios, o que fizeram alguns altos e baixos no texto quando a valorização do potencial escolar e da crítica a práticas contemporâneas.

É destaque em minha concepção, de que a escola é valiosa e importante, tanto que me ocupa como um todo a pensa-la, principalmente a pensar a educação popular e da defesa da diversidade dos modos de ser, trabalhar e interagir. Nilda Alves é uma importante pesadora sobre a metodologia cotidiana que se encontra na valorização da diversidade e na integração da diferença dentro da escola:

Uma (re)edição, (re)forma, (re)construção de uma escola de ensino público contemporâneo popular, passa pela inclusão e integração da diversidade de formas de ser, de agir, de pensar, assim como de fomentar a existência dessas diferenças tanto entre os estudantes, quanto na relação e trabalho com eles, quanto dos profissionais. Neste sentido, recorro as palavras de Alves (1998) quando defende “*que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só com a ciência*”.

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prática/ teoria/prática*, é preciso que me dedique, aqui e agora, um pouco, a questionar os caminhos já sabidos e a indicar a possibilidade de traçar novos caminhos — até aqui só atalhos.
(ALVES 1998, p.1)

Durante a pesquisa, foi de importante dialogar com os quatro aspectos que Nilda Alves, compartilhando da reflexão de Singulani (2011. p. 24), dentro da metodologia Cotidiano nos aponta:

Acredito que a busca de compreender o cotidiano escolar só se justifica se adentrarmos nos espaços mais “comuns” imbuídos de uma visão e perspectiva metodológica que deixe falar, expressar, evidenciar os acontecimentos micro e “desimportantes” que ocorrem no cotidiano. Se quisermos compreendê-lo, é preciso dar voz para os “pequenos” indícios e acontecimentos que perpassam o ambiente escolar todos os dias, horas e segundos, e que muitas vezes são ignorados. É em Certeau e sua obra “A invenção do cotidiano” que encontrei as bases necessárias para viabilizar uma pesquisa tendo como princípio a epistemologia da complexidade, da pluralidade, do diversificado, do incomum, do inesperado.

É no movimento de não deixar naturalizar a rotina escolar, de tentar não ressecar com as dificuldades e contrapor a metodologias mecânicas e uniformizadoras que tem tentado implementar no ensino público no Rio de Janeiro. Um cuidado com a observação cotidiana e na tentativa de extrair reflexões que não param em apenas denunciar o que há de errado mas tentar, sugerir outros possíveis caminhos para a escola, mas principalmente refletir e fazer refletir acerca do contexto de ensino e aprendizagem, tentar contribuir com o campo pedagógico que atuo.

É uma celebração ao potencial e um reconhecimento do valor que a escola tem na vida das pessoas. Antes de continuar quero chamar a atenção a um conto de Freinet, que muito tem relação com os estudos cotidianos e a questão da motivação.

Resaltamos um conceito de experiência que veio se desenvolvendo ao longo de sua obra, o conceito de experiência de Walter Benjamin. Nos interessa o aspecto desse conceito, pois nele é visto, pelo autor um ponto de avanço da individualidade capitalista e uma possibilidade de luta contra esse avanço.

Segundo o autor é pela experiência e a narratividade provocada em decorrência dessa experiência há a circulação e a estruturação de elementos de organização social. A narrativa coletiva serve como um agente promotor e revitalizador do comunitarismo. Em cada momento de seu acontecimento, um espaço privilegiado de alinhamento e exposição de concepções do grupo. Um contraponto a especialização e a fragmentação do capitalismo que avançou. Walter Benjamin destaca que com o avanço do

capitalismo na substituição pela vivência ou experiência vivida (Erlennis), que também encontramos como vivência, que segundo o autor é caracterizado pelo individualismo.

Benjamin resalta que é importante ter experiências em comum, experiências coletivas, na medida que na experiência há estímulo para a narrativa. A narrativa por sua vez é peça estrutural no processo de revitalização, formação humana, dentro da obra benjaminiana, a nosso ver, pois, na narrativa, que se ativam o fluxo de trocas simbólicas e políticas. Benjamin contesta “a banalização dos entusiasmos juvenis em nome da experiência pretensamente superior dos adultos; [...]” (1987, p.9) em favor de não conter as manifestações coletivas em favor das manifestações individualistas. E nesse movimento parte de nosso trabalho aqui se apoia.

Parte II

2.0 - Um conto de Freinet – Fazer a criança sentir sede

Vocês já viram mães-galinhas obrigarem o filho a comer? Elas esperam, de colher na mão, que o paciente entreabra a boca ainda cheia, para lhe enfiarem a ração de sopa... Mais uma para o papai!... E outra para o gatinho!. Por fim, aquilo transborda. A criança cospe a papa, ou acaba tendo uma indigestão. Coloquem essa criança num meio vivo, se possível comunitário, com possibilidade de se entregar às atividades que fazem parte da sua natureza. Então, às refeições ou antes delas, estará esfomeada. O problema da alimentação mudará de sentido e de espírito. Já não será preciso você empurrar à força uma sopa recusada de antemão, mas sim fornecer somente os materiais suficientes e válidos. [...] Não se obriga o cavalo que não está com sede a beber! Mas, quando ele tiver comido até se fartar, ou puxado penosamente o arado, voltará por si mesmo ao bebedouro conhecido e, então, não adiantará puxar a rédea, gritar ou bater... O cavalo vai beber até acabar a sede e depois partirá mais calmo. [...] Pode acontecer que a obrigação que você lhe impôs de beber naquela fonte e as suas pancadas tenham criado uma espécie de aversão fisiológica pela fonte, e o cavalo se recuse a beber a sua água e prefira procurar em outro lugar, livremente, o charco que lhe matará a sede. (FREINET, 2004. p. 19)

Em uma comparação aos estudantes Freinet coloca que se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos as demonstrações mais fantásticas; trazendo aos dias contemporâneos, os melhores instrumentos técnicos informacionais, multimidiáticos, revolucionários. Não iria adiantar. Na visão de Célestin Freinet, seria como falar com um surdo. Pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... o cavalo não está com sede! E cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, segundo nosso autor, corre-se o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades do ser.

Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da Escola. [...] É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede. É bom qualquer método que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho. (FREINET, 2004, p.19)

Paulo Freire (1983) se aproxima a Freinet no que se refere ao fomento e a contribuição para a construção de uma pedagogia popular. Eles não colocaram os passos a serem feitos em uma prática pedagógica, mas ressaltavam que os questionamentos e atitudes eram necessários. Para além de números, quantitativos, médias, muito conhecimento se difundiu pelos escritos desses autores e a meu ver tem muito a ver com nossa discursão acerca do universo da educação popular.

É destaque certo em ambos o (re)exame e o cuidado no trato com a realidade local, regional. Não apenas de produtividade e de passos marcados que os espaços escolares precisam. Assim como o cavalo da parábola de Freinet, outros estudantes enfrentam cotidianamente a mesma situação, a ponto dos sistemas escolares uniformizarem todo o material e preverem a maior parte das ações pedagógicas, dos pequenos textos às pesquisas domiciliares. Às vezes com o argumento da possibilidade dos estudantes reporem aula; as vezes com argumentos de fornecer maior segurança a clareza aos pais / comunidade escolar, proporcionam ao estudante a chance de mudar de colégio, região e assistir a mesmo conteúdo / prática.

Enquanto Paulo Freire (1983) se concentrou em discutir sobre os caminhos pedagógicos para adultos na tomada e retomada de suas realidades, Freinet, aponta para refletir e discutir via metáforas, estórias, contos, reflexões em direção ao universo infantil e o desmonte da cadeia de mitos, mecanicismos e excessos de racionalismos para com a juventude. Em ambos o ambiente a cultura, a exploração de experiências são chaves para uma pedagogia popular, bem como fazer sentir vontade, explorar o ambiente, os espaços, as integrações para fora das regiões, assim como verbalizar e discutir.

Paulo Freire faz foco da verbalização, dos conceitos e do vocabulário na alfabetização, deixando que as palavras e conceitos da realidade dos estudantes sejam

utilizadas, demandando e desafiando os estudantes a um outro tipo de racionalização para as informações já existentes entre os estudantes. Em ambos os ambientes, os diálogos são pilares da metodologia, são partes essenciais.

Este é um ponto que aqui se torna central: a aproximação e a abertura de diálogos verdadeiros nos ambientes escolares, por ambientes possíveis para um pedagogia mais sensível e dialógica. A nosso ver uma pedagogia popular, um ensino que se queira disponível e competente a uma educação popular tem que estar de braços abertos para a diversidade que por sua vez é um grande desafio.

É preciso mais diálogo para sabermos que sede é essa, o que se passa com os estudantes, que interesse é esse, perguntar e escutar. É um grande perigo colocar o desafio para as equipes pedagógicas de produzir, pesquisar materiais mais atrativos, se não sabemos ao certo quem são os estudantes que lidamos, o que pensam esses estudantes, o que é urgente nas mentes e espíritos que habitam os espaços escolares.

É difícil produzir material didático adequado, atualizado e que ainda com todos os anseios e exigências, políticos pedagógicos, assim como é claramente visto que os materiais didáticos, nem sempre ou quase sempre não conseguem, cumprir as previsões de curso, currículo. Contemplar o material tem sido trabalho constante e cobrado aos profissionais, a fim de uma elevação da 'qualidade' do ensino, bem assim como tentar tornar o conteúdo mais atrativo. É importante destacar aqui esse momento de escolha, que muito profissionais na educação, tem sentido dificuldades e levado a questionamento acerca dessa demanda de atratividade, assim como eu também me coloco nesse questionamento. Como se houvesse uma insuficiência do material didático, além da dificuldade de inclusão de atrativos, diversificações e outras mídias dentro do que ser á trabalhado e apresentado aos estudantes. Pois é justo nesse momento

de escolha, que é preciso muita reflexão e atenção, assim como na parábola de Freinet, no lugar de deixar o cavalo comer, como ele queria, trancamos a água.

Não adianta trocar a cor da água, colocar brilho, fazê-la ter efeitos especiais, continua sendo água. Além disso, o cavalo referido na parábola, e um cavalo viajado, acostumado com distâncias e diferentes águas, imagino que conseguir uma novidade para esse cavalo seja realmente complicado, assim como nossos estudantes que muitas vezes tem uma experiência diferente com as mídias.

E retomando aqui, que é no imprevisível, o que consideramos um riqueza, de uma postura experimental da equipe. Se não temos estudantes padrão, família padrão, cognoscibilidade padrão, epistemologia padrão, não faz sentido um padrão de ensino, seja no ensino público ou privado. Uma espaço de diálogo e de flexibilidade, não de improvisos, mas de possibilidades compartilhadas e negociadas.

Discutimos aqui acerca da presença da cultura, da inventividade, dos embates com as realidades, a ligação e participação com a formação humana. Na primeira parte será feita uma exposição sobre os processos relacionados com o fenômeno da cognoscibilidade, a utilização dos sentidos, começando pela unidade básica de significação dos dados colhidos por esses sentidos, a informação, seguindo por conceitos mais complexos acerca de cultura, conhecimento, chegando a discursão de cognoscibilidade, a fim de dar o devido valor e atenção ao nosso aparelho cognitivo e seu uso. Um conjunto de questões e de contribuições de autores que recolhermos a fim de ajudar nas reflexões sobre os passeios escolares.

Parte III

3.0 - A edificação do real e os fluxos da cultura

3.1 - A questão da informação

A informação é então uma medida da organização de um sistema: medida da organização de uma mensagem em um caso, medida de organização de um ser vivo no outro caso. [...] A informação comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um se consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: [...] (LE COADIC, 1996, p. 4)

Nossos estados de conhecimento sobre determinado assunto, em determinado momento, é representado por uma estrutura de conceitos ligados por suas relações: a nossa imagem do mundo. Quando constatamos uma deficiência ou uma anomalia desse(s) estado(s) de conhecimento, nessas imagens, nos encontramos em um estado anômalo de conhecimento. Tentamos obter uma informação ou informações que corrigirão essa anomalia. Disso resultará um novo estado de conhecimento.

Piaget descreve esse fenômeno como processo de equilibração: a marcha do organismo em busca do pensamento lógico, essa “[...] lógica representa para Piaget a forma final do equilíbrio das ações. Ela é 'um sistema de operações, isto é, de ações que se tornaram reversíveis e passíveis de serem compostas entre si’”. (TERRA, sd, p. 1)

Pois a informação e as fontes de informações se tornam por demais importantes na medida que é nesses momentos de coleta, que está em jogo a construção das imagens subjetivas, as peças do entendimento que temos do mundo.

[...] a informação é o sangue da ciência. Sem informação a pesquisa seria inútil e não existiria o conhecimento. Fluido precioso, continuamente produzido e renovado, a informação só interessa se circula, e, sobretudo, se circula livremente. A atividade de pesquisa constitui, com efeito, a aplicação do raciocínio ao corpo de conhecimentos acumulados ao longo do tempo e armazenados [...]. (LE COADIC, 1996, p.10)

Podemos considerar, partindo da definição de Coadic, a informação como dados retidos da realidade, que ganham valor em relação a um possível uso. Esse uso organizado faz o “conhecimento”. Dizer coisas significantes não bastam, são apenas dados sobre a realidade. O importante é atribuir valor aos dados recolhidos da realidade (recolhimento feito pelos sentidos), permitindo o entendimento subjetivo em determinado contexto. A construção do conhecimento se dá quando uma base de informações é bem utilizada e garantir qualidade no conhecimento é garantir uma boa organização e busca de informações.

Portanto as bases de informações dão a potência do conhecimento, quanto maiores as bases de informações, possivelmente maiores as combinações, assim como o universo de ligações possíveis em resolver alguma demanda. Ponto importante, pois para conhecimento é preciso demanda a fim de pôr energia nos bancos de dados e resolver o que os conhecimentos, as imagens e mecanismos de apreensão do mundo não dão conta. Um estado de desequilíbrio, de acordo com Piaget.

Encontramos na definição de Le Coadic (op. cit) acerca dos sistemas de informação, é preciso gerar crises nesses sistemas para que a informação entre em movimento e forme novas ligações.

A qualidade e a saúde das rede de informações subjetivas depende da quantidade de energia, de movimentação das informações. A qualidade e a quantidade de links, ligações entre as informações e o aumento das potencialidades desses acervos em se interligarem é que representam a construção e o crescimento do conhecimento. Falamos aqui de todo tipo de conhecimento, entramos aqui nas partes mais elementares do universo do pensamento. Quantidade de informações é importante, mas a colocação de movimento nesses banco de dados, a quantidade de ligações entre essas unidades abstratas, que constroem o conhecimento, um processo essencialmente dinâmico.

Conhecimento é movimento, dinamismo, demanda, energia, tem variações nos seus potenciais na medida que construído com maior ou menor quantidade de informações, mais ou menos abrangentes.

Ainda, sobre o universo da ciência da informação no que se refere a qualidade e a quantidade de informação é possível se constatar que a qualidade e a quantidade não se dão somente em espaços de transmissão formal, ou seja, aulas expositivas, palestras, documentários e outros. A educação e a construção de conhecimento não se faz exclusivamente pela objetividade, segundo os estudos de Yves-François Le Coadic, sobre o fenômeno da circulação de informação e da ciência da informação, ele atribui grande importância os momentos não formais para os espaços de circulação de informação, por ele chamados de redes informativas. O que nos ajuda muito pensar o espaço escolar, uma importante contribuição para nossa reflexão, acerca do pragmatismo e da construção das rotinas dentro da escola.

Le Coadic, (op. cit., pg 35) coloca em seus estudos de *infometria*, (estudos que medem a quantidade e a qualidade da troca de informações) as relações entre as pessoas em redes de espaços acadêmicos, seja ela ligada a produção de conhecimento industrial, empresarial ou científico, o autor expõe que mesmo com todos os esforços feitos em congressos e eventos científicos, técnicas de transmissão, formatos, mídias e recursos de apresentação, é na “hora do cafezinho”, na comunicação informal que se encontra a maior circulação de informações e de produtividade informacional:

A informação comunicada por esses meios não tem a estabilidade da que é comunicada pelos meios formais. O intercâmbio de informações entre os dois pesquisadores durante uma conversa consiste em uma sondagem de uma idéia qualquer, com o risco de modificá-la imediatamente. Esta informação está sujeita ser comunicada várias vezes. (Enquanto no terreno formal, o pesquisador está obrigado, por código tácito de deontologia, a publicar a informação apenas uma vez, em um único artigo). A informação surge na intimidade do laboratório, e, em seguida, é discutida em diferentes reuniões científicas, desde as menores (locais e regionais) até a maiores (nacionais e internacionais. (LE COADIC, op. cit., p. 10)

É importante colocar também que segundo os estudos de Le Coadic, os meios formais, além de carecerem de redundância, de repetição, esses meios são mais lentos na circulação de suas partes físicas ou na sua transmissão. Na época ainda sem essa explosão das redes sociais, que vemos hoje, em poucas horas, os acontecidos se espalham.

Redundância é importante, principalmente quando falamos de jovens. Há tanto o que fazer, pensar, distrair. É preciso levar em conta que os jovens não estão estáveis e completos emocionalmente, ainda não é fácil para muitos estudantes se conter, segurar os impulsos, anseios, devaneio, estruturas psíquicas em desenvolvimento, fazendo que as distrações sejam mais graves que a de um adulto. Acorrendo que a perda de informação seja significativa, fazendo crescer o valor da repetição da redundância na transmissão de informações aos jovens.

Com o estudantes mais velhos, a vida não é fácil, com todo um encargo da independência ou a necessidade dela, que a vida adulta traz, todas as idades tem seus motivos para durante a transmissão de dados perder grandes quantidades de dados. Repetir as informações, os conteúdos, revisar é importante, fazer dos espaços educacionais redundantes é inclusão, é respeito aos múltiplos tempos e modos de perceber o mundo que em algum momento podem confundir e absorver de forma não planejada as informações circulantes.

3.2 - A circulação de conceitos

Uma aproximação ao estudo acima acerca da infometria de Le Coadic, quanto as formas e medidas de circulação de informação científica. Seria o caminho da formalidade, por via da conceituação e vocabulário próprio, nem o outro, da informalização da filosofia, mas o caminho do meio. Endurecer sim, mas respirar também, assim como abri a a possibilidade de flunar e sentir os espaços os caminhos (BENJAMIN, 1996). Não falamos de cientistas e de pessoas formadas, mas falamos de formações, de caminhos que começam, de cérebros, culturas, epistemologias, cognições em forja. É preciso experimentar essa aparelhagem conceitual cultural em transformação. É preciso fazer experimentar, é preciso desequilibrar as informação para provocar a formação de sistemas lógicos dar dinâmica como o conceito de desequilíbrio de Piaget (1970).

É importante incluir em nossa reflexão a definição de pop'filosofia traçada por Gilles Deleuze, descrita por ZORDAN (2012, p. 2-3) que a nosso ver, tem grande potencial de provocação, potencial de desequilibrar as sedimentações lógicas dos estudantes e se leva em conta o uso da cognição para além de mera porta de entrada de informações:

[...] filosofia para linhas de fuga. Filosofia pop, devir da multidão. Talvez seja isso que Deleuze quer dizer com conceitos sem nenhuma interpretação, sem nenhuma compreensão. Conceitos que são forças-formas sensíveis, sensoriais, sensuais, contaminadas “pelo colorido experimental da arte”. É uma filosofia-náutica, surfista, que pega ondas, segue fluxos, povos. Não há pop'filosofia sem contágio de saberes, sem miscigenações de estilos, sem sincretismos, sem que se preserve uma dimensão não-filosófica nos conceitos, elementos de um plano de imanência que é pré-filosófico. Como observa Giorgio Passerone, escrevendo sobre os cursos de Deleuze, trata-se de uma filosofia dos afectos, que nos faz perguntar “de onde vem esta estranha afinidade que nos atravessa como um míssil, com tal filósofo, com tal pintor, tal músico”, que tipos de conceitos convêm para “suscitar em nós não necessariamente um tornar-se filósofo, mas tornar-se um outro da filosofia?”. Esse outro da filosofia não elege o que é e o que não é, não traz respostas, certezas sobre o mundo, mas

elege o que nos alegra prestar atenção, o que é relevante [...] segundo Deleuze, seu pensamento está mais próximo de um certo empirismo do que da dialética, pois o empirismo também “trata o conceito como o objeto de um encontro, como um aqui-agora, ou melhor, como Erewhon, de onde saem, inesgotáveis, os ‘aqui’ e os ‘agora’ sempre novos, diversamente distribuídos” (DELEUZE apud ZORDAN, p.17. 2012).

Um fazer, refazer, desfazer os conceitos a partir de um horizonte movente de um centro descentralizado. Um dinamismo sensual no trato com as informações, no uso dos sentidos, nos encontros e desencontros de certezas de perceptos, de afectos durante o trabalho pedagógico. Como se partíssemos de um espaço de arquitetura em forma de nuvem. Na perspectiva da pop filosofia, a filosofia desloca a atenção dos universais abstratos, para a concretude dos eventos, dos acontecimentos ao mesmo tempo que questiona sua concretude.

Como Destacou na análise de Zordan, uma “filosofia dos afetos”, ou seja uma reaproximação dos conceitos e dos sentimentos, uma (re)valorização dos sentidos das pessoas. Um caminho de afastamento do pragmatismo científico. Um encontro com o “aqui e agora”, mas sem a tentativa de um esgotamento lógico cientificista traz de suas verdades, leis de funcionamento do real. Comparo aqui com a prática Paulo Freireana de um trabalho com os conceitos do chão da realidade, levando a questões abrangentes, estimulando que com falas simples a pensar em questões e conceitos sofisticados, questionar.

Muito mais que formar e suscitar bancos de dados formais, científicos, de conhecimentos outorgados e desconectados a imanência popular, levar, pela fala simples crises aos sistemas de conhecimentos, conceitos. Podemos ver essa valorização da crise em Piaget e na Pop filosofia deleuziana levando questionamento as pessoas, assim como Le Coadic em seus estudos mais formais no universo da ciência da informação, valorizando o dinamismo e o movimento os bancos de dados.

É no jogo de endurecer e respirar nos espaços que hoje se encontram um tanto ressecados e endurecidos com as dificuldades dos cotidianos escolares. Revoluções nem sempre são bem vidas, mas mudanças graduais e desafiadoras nas práticas, talvez possa ser um caminho interessante o que nos leva a Deleuze em sua Pop filosofia, que não visa uma cadeia de afirmações acerca da verdade e da realidade, fornecendo informações arbitrárias, mas a instabilidades dessas estruturas por questionamentos acessíveis.

Uma valorização dos momentos de transbordo da previsibilidade da rotina, por circulação de caminhos das águas que não se façam firmes, mas valorizados em sua liquidez, pois a instabilidade e a liquidez, faz buscar mais, gera crise nos sistemas, assim como um potencializador de crises, de busca a informações necessárias aos questionamentos, é importante a presença de múltiplos estímulos.

E como isso tudo não acontece sozinho, acontece em grupo, em rede, a socialização sem dúvida é muito necessária, com os cafezinhos estudantis, os celebrados recreios para produtividade que, acreditamos dar brechas para a construção de diálogos mais sinceros que os cotidianos formais escolares. E nesse jogo, formalizar, informalizar e provocar, consideramos momento de articulação.

3.3 - A questão do real

A Epistemologia é o estudo dos caminhos do conhecimento, de que é possível trilhar vários caminhos possíveis acerca desse fenômeno, mas seja qual ele for, em destaque nas leituras feitas, seria as grandes variabilidades que cada caminho percorrido geraria, conforme cada indivíduo, contexto, questão feita. A filosofia se debruça

constantemente e faz estudos intensos, assim como a educação também se ocupa desses caminhos. Mesmo que não tenhamos esgotado tudo, mesmo que os entendimentos acerca do funcionamento e da aquisição de conhecimentos e do raciocínio, é preciso que haja a promoção dessa dinâmica da valorização e estímulo da formação de conhecimento pelo estudante, não apenas pela transmissão objetiva de conhecimento pela pedagogia.

Fala-se da justa relação entre a coleta de dados, transformação em informação e utilização tornando-se finalmente em conhecimento e conceitos. Portanto, não é um caminho simples, nem livre de interferências: é uma cadeia sensível e permeada por transversalidades e questões políticas. Falar de conhecimento é falar do mundo real, que fala da verdade e para se erguer precisa de informação, lógica (informações articuladas), formando por sua vez uma noção de mundo. Falar de realidade é falar do que vemos ouvimos, escutamos, acessamos. Por mais velozes e modernas as mídias, conexões e aparelhagens de acesso as informações todos acabam afunilados impreterivelmente nos mecanismos de recepção do corpo, os sentidos, o nosso aparelho cognitivo.

É importante ter atenção a esse fenômeno ao nosso processo cognitivo, pois sem ver, escutar, tatear ou qualquer mecanismo de entrada de informações no corpo, há isolamento. As ciências da natureza valorizam a cognição a lógica obtida a partir de percepções, assim como nosso sistema jurídico. É preciso provas, é necessário ter tido contado com o objeto, com a realidade.

Partindo do pressuposto que todo um grupo foi exposto a um mesmo grupo de informações sobre determinada lógica, cada indivíduo tem um aparelho cognitivo diferente, umas escutam mais; outras tem alguma dificuldade na visão. Até assim mesmo que estejam bem aproximados o aparelho de coleta de dados (os sentidos), a maneira e a velocidade que processarão as informações vai ser diferente, como também

a seleção de importância e a ordem das percepções. Não adianta dizer que todos percebemos as mesmas coisas o tempo todo, que não percebe. A quantidade, a velocidade, a preferência, as partes conhecidas, as partes desconhecidas. A cadeia movediça de possibilidade e de diferenças que faz a riqueza de estar em grupo e a agitação da formação de redes de informação e troca dessas informações.

Haverá sempre quem transborde, quem já domine os conhecimentos pretendidos de serem formados, quem não tenha as informações necessárias para compreender a lógica exposta, mas haverá quem consiga completar e ajudar. Um trabalho pedagógico, que não necessariamente o professor que vai estar escolhendo e expondo as informações vai ter acesso, acontece entre estudantes na intimidades das turmas, especialmente nos intervalos.

A visão de mundo, as imagens, os conhecimentos não são monólitos prontos, assim como as verdades. Estão sob a influência, sob o devir do existir em constante refazimento, tendo os espaços escolares, especial momento:

Parece que perdemos fé nas verdades absolutas (os deuses), mas ainda não estamos preparados para lidar com o Ser, isto é, com a multiplicidade infinita de interpretações do real. Como ainda não sabemos lidar com a pluralidade de sentidos do real, passamos a considerar que nada é verdadeiro ou que a única verdade absoluta é o nada. Às vezes sentimos até saudades da época em que acreditávamos ainda em uma realidade absoluta, objetiva e única. O bombardeio de informações desconectadas através das mídias de massa nos leva a desconfiar de que a realidade na qual costumávamos nos apoiar não tem tanta consistência, mas, em vez de nos libertarmos da exigência de um terreno fixo, permanente e sólido, começamos a buscar alguma outra verdade que sirva de substituto, chamada doravante de ‘verdadeira realidade’, por trás daquela que se mostrou falsa. (FEITOSA, 2004 p. 56)

É preciso dar destaque à palavra construir quando discutimos acerca da realidade, “a realidade não é algo dado, que está aí oferecendo aos olhos humanos, [...] o homem não é um ser passivo, que apenas grava aquilo que se apresenta aos seus

sentidos. Pelo contrário: o homem é construtor do mundo, o edificador da realidade”. (DUARTE, 2002. p. 12.).

Quanto mais dominamos as fontes, a seleção e a organização de informação, mais humana, mais nossa será a realidade. Assim como cada indivíduo é portador de diferentes potenciais de organização das informações (formação de conhecimento), assim como de diferentes cadeias lógicas e fontes de seleção, organização e coleta de informação, gera conseqüentemente uma multiplicidade de noções de mundo, de realidades avança impreterivelmente.

Talvez não devêssemos falar de realidade, mas devêssemos falar de realidades, no plural, na medida que a nossa perspectiva, nossa percepção é variável, mudando as imagens que temos acerca da realidade / objeto estudado.

Não há como saber como o outro vai perceber, entender, reagir a um contexto diferente ao que estivera antes. Educar, educação está no seio dessas desterritorializações. É preciso ter atenção que não se passa de um simples estranhamento, mas na movimentação e desafio das estruturas internas dos estudantes em reação ao novo contexto.

Outra crença perigosa que permeia o universo da educação é a que as ciências têm nas mãos o poder de decidir acerca das verdades e, por consequência, da realidade. A realidade e a verdade estão intimamente ligadas aos questionamentos, as necessidades a vida que cada homem / grupo tem cotidianamente. Portando se ligadas aos questionamentos, ligadas ao verbo e a linguagem. As estruturas de construção do real, produzirão variantes e seleções que forjarão verdades múltiplas acerca de cada contexto.

É a linguagem que nos permite pensar acerca do que vivemos, sobre nós, o outro e trocar, sobre tudo que se passa; é a grande responsável pela consciência e reflexão. Ela leva a possibilidade de uso da memória, da história, do acesso e do repasse daquilo que

foi vivido. Transcender, ultrapassar o espaço a sua volta, o meio ambiente é parte dissociada aos homens. Então a existência se passa pelo verbo, pela representação.

Segundo DUARTE (2002, p. 23) “Mundo é o conjunto ordenado de tudo aquilo que tem nome. As coisas existem para mim através de denominação que lhes empresto”. Ou seja Símbolos. O homem é um ser simbólico.

O que é e como é a realidade? Essas coisas parecem fáceis, mas não são. A realidade está por toda parte e em lugar nenhum específico, ela está diante de nós e, ao mesmo tempo fazemos parte dela. Está tão próxima de nós que se torna quase invisível. (FEITOSA, 2004, p. 40)

A linguagem é palco e caminho fundamental para os caminhos de construção e da visibilidade da realidade. A relação do vocabulário pessoal com relação ao tamanho e a complexidade da noção de mundo e de realidade da pessoa estão intimamente ligada. É uma engrenagem pela qual se movimentam os dados recolhidos pelos sentidos.

Dentro de um mesmo idioma a quantidade de palavras para um mesmo objeto é grande. Um esquimó provavelmente tem uma quantidade muito maior de palavras fluentes e cotidianas acerca da neve que um Havaiano, mesmo ambos falando o mesmo idioma, do mesmo país. O havaiano tem uma quantidade de palavras muito mais específicas, variadas e acerca das ondas e do comportamento do mar. Ao ter contato com esses vocabulários os indivíduos tem mais atenção aos fenômenos, na medida que não basta falar que a neve está branca, ou que as ondas estão adequadas ao surf ou ao banho de mar. É preciso que se especifique que tipo de branco a neve está, que tipo de ondulação e comportamento o mar exhibe.

Acerca do universo da linguagem cotidiana Milton Santos (2001) coloca que pela permeabilidade dessa linguagem que fluem os mitos, ideologias e elementos que nublam nossa imagem acerca da realidade. O real é o terreno que pisamos todos os dias, porém não é um monólito de um fato com várias percepções, versões de um mesmo descritivo. É mais para um conjunto de conhecimentos práticos que acervamos ao longo

de nossas existências. Nossas práticas e conceitos é que dão estabilidade à circulação das atividades cotidianas. Algo um pouco mecânico, conhecimento e habilidades, que dão conta das necessidades do dia-a-dia, como circular na cidade, trabalhar, cuidar da casa. Um pequeno sistema de peças virtuais ativadas a cada necessidade, formando a rotina.

É preciso que tenhamos cuidado e atenção a rotina, pois está nela a maior das ações políticas, e na rotina pela linguagem rotineira, que segundo Milton Santos que estamos permeáveis a entrada dos mitos. Além disso, é preciso atenção ao perigo da contaminação do pragmático e cristalizado dando o que se deve fazer, agir aos instantes. É nos automatismos que enfrentamos o perigo da infiltração de lógicas e de imagens ideológicas em nossas noções de mundo. É no desarme da conversa informal que fazemos a infiltração e somos infiltrados com as práticas sociais.

Não devemos nos tornar sólidos, tentando alcançar uma solidez e impermeabilidade ao cotidiano e à rotina, mas ter um cuidado especial e carinhoso, na medida que toda a escolha reverbera, no sistema aberto que é nossa noção de mundo, além de incluir dentro desses cuidados as crises periódicas. Crises essas, colocadas como Deleuze (2012) defende, pela filosofia na estimulação sensorial, em especial pela arte, pelo espaço, pelo ato de passear. Se falando de grupos, é preciso esse cuidado, essa agitação do que está posto, a diferença é a certeza que temos quando falamos de espaços escolares, é preciso agitação, desafio, crise, para alimentar a energia das redes.

Nos espaços escolares enfrentamos constantemente a falha ou a falta de alguns conhecimento necessários, na medida em que parte desses conhecimentos são móveis e além disso, são dependentes do contexto sócio cultural. Os estudantes, os professores, se encontram em muitos momentos de inoperância e conflito. Padrões de comportamento e interação podem não ser aceitos ou não ser suficientes para os

determinados espaços sociais, o que geralmente ocorre com os jovens, visto que o acervo desses conhecimentos ainda se encontra muito ligado aos seus grupos familiares e pessoas próximas. Estamos sempre desafiados e necessitados a nos adaptar aos contextos sociais. Adaptarmo-nos aos papéis, às condutas, às regras. Por sua vez a saber das instituições, suas regras, funções e maneiras de existir. O poeta Vinicius de Moraes (apud DUARTE, 2002, p.44) anota esteticamente este ponto de vista ao dizer:

Mas ele desconhecia
Este fato extraordinário
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
(Apud DUARTE, p. 44, 2002).

E é nessa tensão entre o coletivo e o indivíduo que nos faz muito importante citar o estudo de Bourdieu:

[...] mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados: é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. (BOURDIEU, 1982, p. 349, apud SETTON, 2002, p. 62).

Ainda dentro da teoria de Bourdieu destaca-se o conceito de *Habitus* é um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais, dá destaque ao diálogo e a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. Um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.

[...] pressupõe uma relação *dialética* entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura. (SETTON, op cit., p. 64).

3.4 - A edificação da realidade

A realidade socialmente edificada através da institucionalização por esse jogo dialético da reificação apresenta-se, então, aos homens, como um dado objetivo e coercitivo, que lhes determina a consciência:

Em linhas gerais pode-se notar que esse processo possui três momentos: 1) a conduta humana é tipificada e padronizada em papéis, o que aplica o estabelecimento das instituições (a realidade social é um produto humano); 2) a realidade é objetivada, ou seja, percebida como possuindo vida própria (o produto – a realidade – “desliga-se” de seu produtor – o homem); 3) esta realidade torna-se objetiva determina a socialização, isto é, no processo de aprendizagem do mundo por que passam as novas gerações (o homem torna-se produto daquilo que ele próprio produziu) (DUARTE, 2002. p. 44).

A escola é uma instituição cercada de papéis, padronagens, que dão ruído a todo instante, na medida em que muitas vezes seus habitantes ingressam com pouco conhecimento prévio acerca do padrão exigido. Os operários fazem e são feitos nos padrões de conduta construídos e reafirmados nas rotinas escolares. Somos também essas instituições, pois é nas conversas, nos diálogos que se passam esses conhecimentos, no currículo oculto, que se cristaliza a institucionalização social.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]. (SILVA, 2001. p.78)

Expõe-se aí um desafio, o exercício de questionar e de refletir acerca dessas práticas. E desafio maior ainda de colocar em prática questionamentos acerca de todo esse caminho institucionalizador de ideologias e noções de mundo pelo qual dão mais força às crueldades da existência capitalista contemporânea. É preciso combater esses caminhos por onde se erguem todo um sistema simbólico, os cristais dessas padronagens, comportamentos e explicações acerca do funcionamento da realidade.

É com capa de cordeiro que grandes lobos passam despercebidamente por nossos discursos e mais seriamente pelos momentos extra classe, extra conteudistas, onde mais se circulam os dados e informações necessárias para a estruturação dessas estruturas lógicas de participação da noção de mundo individual. Isso é de atenções e de reflexões urgentes, pois na diversidade, isso se torna latente à medida que os universos simbólicos são colocados juntos na convivência, na turmas de estudantes, entre profissionais e estudantes, o choque dessas cadeias simbólicas, dessas noções de mundo entre em trabalho, entra em choque. Relações humanas com aparências de solidez, sobre a qual Nietzsche expõe a fragilidade de sua existência:

O que é portanto a verdade? Uma multidão móvel de metáforas, metonímias e antropomorfismos; em resumo, uma soma de relações humanas que foram realçadas, transpostas e ornamentadas pela poesia e pela retórica e que, depois de um longo uso, pareceram estáveis, canônicas e obrigatórias aos olhos de um povo: as verdades são ilusões das quais se esqueceu questão, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efigie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal. (NIETZSCHE, 1978, P. 4-5)

3.5 - Luta contra estruturas cristalizadas

Passeios escolares e arte como ponto de partida – estranhar e estranhar em grupo para tal. Intensificação dos desafios e a tentativa de circular mais atividades, que

ocupem mais, para que toda essa negociação, não se passe de forma mais branda, na medida que há muito o que se fazer, muitos desafios a serem cumpridos pelos grupos, a circulação e a negociação da maneira que a regras e normas sociais vão circulando pelas conversas, pela convivência. “Nota-se então que o meio mais importante na manutenção da realidade é a conversa, ou seja, através dela o mundo é incessantemente reafirmado. [...]” (DUARTE, 2002, p.72.).

3.6 - O fenômeno da reificação – mitos no seio de nossos pensamentos

A realidade é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, sistemas abertos interdependentes, reativos, ativos, inter-influentes, co-extensivas e assimétricas que precisa de constante cuidado, exame e atenção. O fenômeno da reificação está mais atuante e vivo no seio das escolas do que aparenta ser. Há momento que é no entremeio de discursos a favor do bem e das boas práticas esclarecedoras que se fortalece esse fenômeno. Dentro de uma instituição que carrega em si da participação da socialização, da apresentação de conhecimentos socialmente postos, dos discursos científicos, além da (re)afirmação como instituição, há muito o que se refletir e desvelar a contrapelo as certezas das verdades absolutizadas e dos esquemas de lógicas colocados pelos currículos.

Este orgulho ligado ao conhecimento e à percepção, névoa que cega o olhar e os sentidos do homem, engana-os sobre o valor da existência, exatamente quando vem acompanhada da avaliação mais lisonjeira possível com relação ao conhecimento. O seu efeito mais comum é a ilusão; mas seus efeitos mais particulares implicam também qualquer coisa da mesma ordem. (NIETZSCHE, 1978, p. 1)

Mas contudo essa névoa, essas ressignificações, a meu ver, acabam por não balançar só para o lado da opressão de um sistema dominante. Ao tempo que muitos

deses sistemas simbólicos estão presentes e atuantes, há a riqueza e a oportunidade inestimável de conviver, viver e participar as estruturas objetivas e subjetivas dos indivíduos em movimento em construção e reforma constantes. O espaço escolar tem em si grandes desafios, mas um item a ser celebrado é que não estamos lidando com noções de mundo em inércia, em caminho de solidez, mas estamos lidando com estruturas no calor de suas forjas. Seja na Educação de Jovens e Adultos, seja no ensino Fundamental, o que marca o espaço escolar é a potencialidade e o movimento.

Dentro dos estudos contemporâneos em educação, é destaque o estudo de Jéssica do Nascimento Rodrigues: “As concepções previas aos sentidos construídos na formação crítica do educador ambiental, um exame das práticas, discursos e pensamentos de professores na Baixada Fluminense”, trabalho defendido em 2010 na UFRRJ, O estudo aponta que boa parte das práticas dos professores em relação à Educação Ambiental eram ineficiente, e por sua grande maioria limitada a ações pontuais. E que apesar dos estudos, ainda assim se configuravam, em sua maioria na suas práticas ações desconectas, ingênuas e tradicionais. Esforços de mudanças que caminham para as mesmas práticas anteriores, segunda a autora caracteriza como educação ambiental conservadora:

Educação Ambiental conservadora – pratica uma abordagem reducionista, pontual, do modo pragmático, tomando a reciclagem como solução e atividade fim, no lugar de ser um dos temas geradores uma cadeira de atividades. Práticas ingênuas e / ou equivocadas que não propõem mudanças significativas do modelo societário vigente. Educação Ambiental crítica – coloca uma necessidade de se afastar de abordagens redentoras, sendo limitadoras do discurso e das leituras de mundo. Sendo a educação campo de formação e de laboratório da formação dos modos de ser, estar e integrar o mundo, sendo a educação um mecanismo de luta contra-egemônicas, propiciando novas formas de pensar a produção material da vida, não reduzindo a reformismos ou a padrões tão excludentes. Mas um desafio a cidadania emancipatória transformadora. (RODRIGUES, 2010. P. 13)

Falamos de sistemas simbólicos, noções de mundo, realidades ainda em movimento, não sedimentadas. São sistemas sendo construídos e alterados formando ainda o que é necessário para socialização. E é na convivência que encontramos espaço valioso para a transformação. Diferente do que se coloca no senso comum, de que os temas das disciplinas e os conteúdos sozinhos transformariam os estudantes, confiar muito nessa lógica, deixa-nos à mercê, com prática ingênuas frente ao desafio da formação humana. É preciso uma (re)valorização das atividades extra classe e na abertura de espaços com grau menor de pressão sobre os resultados. Seguimos hoje um momento em que se fortalecem as provas diagnósticos e a reestruturação, reunificação da prova de seleção (vestibular) aos cursos superiores que exerce pressão as instituições de ensino a focarem no conteudismo e em encontros objetivos. Essa tendência, se realizada, representa um aumento da vulnerabilidade para a entrada de currículos ocultos, mitos, reificações. Um tendência muito objetiva, muito formalizadora, focada em excesso em informações, acarreta em uma queda de produtividade de conhecimento e na vulnerabilidade na linguagem cotidiana.

3.7 - Apontamentos as novas formas de ser

Maffesoli (1998, pag 24) que é necessário mudar as nossas maneiras de avaliar os reagrupamentos sociais. Deste ponto de vista podemos utilizar, vantajosamente, a análise socio-histórica que Weber (apud MAFFESOLI, 1998, p. 25) fez da "comunidade emocional", colocando que se trata de uma categoria se refere a algo que nunca existiu de verdade, mas que pode servir como revelador de situações presentes. Destaca que a ligação entre a emoção partilhada e a comunalização aberta é que suscita essa

multiplicidade de grupos, que chegam a construir uma forma de laço social, no fim das contas sólido.

Valores dionisíacos, coordenação de afetos sociais. Continuando sua análise, Maffesoli (1996) ainda em uma análise da teoria de Durkheim, que na também sublinha a “natureza social dos sentimentos”, da misteriosa força de atração que as regionalidades exercem e dão ao corpo ao substrato do cotidiano que cristaliza representações, trocas, discussões, crenças, visões de mundo. Como se contagiasse algumas emoções ou sentimentos. Uma aura estética, que tem avançado desde o século XIX, uma solidariedade orgânica, que se constrói de forma diversa num misto de objetividade e subjetividade.

Vidas conjuntas cada vez mais diversas que escapam às taxonomias e enquadramentos de análises numéricas ou nomeações, multifaces, multidimensões que transbordam aos conceitos em existências complexas. Um sentimento nostálgico de comunidade que floresce no seio dos grupos, menos previsíveis e regulares como nas comunidades antigas, mas que é ressaltado com a "ideia da realização social que pode ser imperfeita, até mesmo pontual, mas que nem por isso deixa de exprimir cristalização particular de sentimentos comuns" (MAFFESOLI, *ibidem*, p.23). Nessa perspectiva, a comunidade toma um caráter dinâmico, muito mais que pela aglutinação, via ideias, políticas, projetos, o sentimento, a pulsão de estar junto ganha centralidade.

3.8 - Mais energia nas redes informativas

A maneira que os grupos são provocados a procurar, compartilhar e circular com as informações faz parte da qualidade dos conhecimentos a serem construídos.

Construção de conhecimento é dinâmica, composta por crises, estímulos, provocações. Essa circulação, a estimulação dos agrupamentos, dos contatos, da corridinha, para fazer contato, no intervalo potencializa a circulação de informação e por sua vez a construção de conhecimento. É importante não fazer das escolas um espaço de controle no trato das informações. Um ponto importante a ser destacado, a quantidade e a qualidade de energia, de estímulo nas redes de informação dos ambientes acadêmicos.

Novas formas de ser despontam na contemporaneidade, como vemos na análise de Maffesoli (1998), assim como com Stuart Hall (2006). Levando em conta essas duas diferentes análises sobre o perfil identidade na contemporaneidade, penso que envolta em nossa temática no contexto escolar: respeitamos as novas formas de ser? Deixamos ser? Conseguimos conviver sem avançar tentando uma sobreposição supervalorização de nossa noção de mundo sobre as demais formas?

É importante destacar, que não se trata apenas de trabalho em grupo, que conseguiremos uma atividade de melhor qualidade entre os estudantes. São essas práticas valiosas, sem dúvida, parte essencial desse momento dentro da escola, mas assim mesmo ainda não representa o fantástico momento do “cafezinho” do “recreio” e sua elevadíssima taxa de produção, transferências de informação e contatos.

É grande o prejuízo que o pragmatismo no cotidiano escolar, na construção de suas rotinas traz. Retomando a discussão acerca da informação, conhecimento e percepção, chamamos a atenção a um importante ponto, que novamente destacamos na definição de Le Coadic (1996, p. 10) de que a informação é a menor medida de uma significação e que é a soma de dados de uma percepção que se ordenam e tomam sentido, que por sua vez frente a um uso geram conhecimento. A verdade, a realidade, a noção de mundo estão subordinados, relacionados com toda essa cadeia. O dinamismo e a mobilidade são os destaques dessa cadeia, no funcionamento das imagens, da

percepção, das noções de mundo, sendo a alterados constantemente, conforme somos expostos a novo dados, a novas informações. Nessas relação de alimentação, e movimento das redes, cadeias de informação e conhecimento. Deflagra aí uma permeabilidade da subjetividade, visto que não sono feitos de estruturas sólidas, estamos sempre atualizando noções de mundo e conhecimento e certezas, em maior ou menor grau, uma liquides do indivíduo.

Se falamos em produção, modernização escolar consequentemente falamos nas relações que estão dentro desses espaços, segundo Maffesoli (op. cit, p. 35), a composição dos grupos, o sentimento de comunidade perde sua estabilidade e passa a ser mais líquido, reativo. No caso da educação popular ainda há diferentes modos de ver a produção.

Parte IV

4.0 - Dentro das engrenagens do contexto escolar

4.1 - A experiência da escassez – um outro tipo de pragmatismo.

O desalinho quanto as noções de mundo são certas, os conflitos se dão na medida que os horizontes não convergem entre estudantes e educadores. Se não pensada com cuidados esses desalinhamentos, principalmente nos anos iniciais do ensino básico, é possível de uma boa intenção se tornar um ato de colonização, sobreposição civilizatória, frente a defesa do modo de “vencer na vida”.

Quanto aos "não-possuidores", segundo Milton Santos (2001, p. 130) sua convivência com a escassez é conflituosa e até pode ser guerreira. Para eles, viver na esfera do consumo é como querer subir uma escada rolante no sentido da descida. Cada dia acaba oferecendo uma nova experiência da escassez. Por isso não há lugar para o repouso e a própria vida acaba por ser um verdadeiro campo de batalha. Na briga cotidiana pela sobrevivência, não há negociação possível para eles, e, individualmente, não há força de negociação.

A sobrevivência só é assegurada porque as experiências imperativamente se renovam. E como a surpresa se dá como rotina, a riqueza dos "não-possuidores" é a prontidão dos sentidos. É com essa força que eles se eximem da contrafinalidade e ao lado da busca de bens materiais finitos cultivam a procura de bens infinitos como a solidariedade e a liberdade: estes, quanto mais se distribuem, mais aumentam.

No conflito entre o mundo popular e os avanços reificadores capitalistas vorazes por resultados e números estatísticos (pragmáticos), que tudo serve a uma função. SE importarmos esse pragmatismo para a educação, caímos na falsa partilha de um mesmo

pragmatismo que o mundo dos incluídos. É preciso estar consciente, no planejamento pedagógico de que o discurso do pragmatismo, da usabilidade, cresce dentro das falas de estudantes e profissionais de educação, que cresce nas políticas públicas em educação (destaque as provas diagnóstico dos últimos anos). Uma educação de qualidade se distanciam no conceito do fim utilitarista da preparação, do pragmatismo. Nos encontramos só na mesma palavra, pois nos universos simbólicos as distâncias se acentuam. Em uma mesma palavra: futuro, a maneira com que será entendida e significada será entendida de forma diferente, por mais que se explique, o contexto, o tempo os valores não são alinhados.

4.2 - O mito da super produtividade e do pragmatismo

É possível fazer um desmonte do discurso de que uma formalização da educação, de uma renovação das mídias, visando um aumento da transferência de informações aos estudantes, na medida que se leva em conta o estudo de infometria de Le Coadic (1996), em que conclui que os meios formais de transmissão de informação não são os mais efetivos na tarefa de aumentar a quantidade de informação absorvida pelas pessoas, mas que na alternância entre formalidade e informalidade, especialmente nos intervalos, que há um aumento mais significativo de transferência e recepção de informações.

É possível cruzar mais um argumento no desmonte do avanço a uma educação mais formal, quando lembramos da teoria de Piaget, nos “desquilíbrios” (TERRA, sd). É preciso oferecer desafios e atividades para além de exercícios de apostilas e apresentações bem feitas acerca de conteúdos e informações importantes. Quantidade de

informação não significa absorção adequada dessas, também não significa processamento e um bom trabalho do que foi aprendido.

Escolas não são espaços para se tratar como fábricas, com produtividade constante, muitas metas de conteúdo e a concentração de esforço no aumento de horas aula e otimização do tempo. O alcance de grandes resultados não se dá com o tratamento do tempo escolar de forma pragmática, objetivista. O excessivo avanço estatístico, tem interferido muito nas políticas pedagógicas no que se refere as escolhas da estruturação em direção a um grande mito da evolução educacional. Maffesoli (1996) acrescenta ainda uma oposição a perspectiva clássica de comunitarismo, em que a sociedade está voltada para a história futura. A comunidade por sua vez, esgota sua energia na própria criação (ou eventualmente, recreação). Isso é um importante fator de laço entre a ética comunitária e a solidariedade.

É importante destacar que se faz aqui um movimento de abolição dos números e medições educacionais, mas que dentro de uma perspectiva de melhoria na qualidade de ensino e de melhorias de resultados é preciso que se tenha investimento paralelo na ampliação da hora livre escolha, de atividades que as comunidades escolares se interessem. Não apenas tarefas e matérias com os conteúdos mais importantes, essenciais, mas a meu ver, artes, esportes entre outras possibilidades de encontro, interação.

Navegamos em tempos de imprevisibilidade, trabalhamos em tempos, em discursos que não são compatíveis com as noções de mundo e os cotidianos circulantes, principalmente entre os jovens. Uma atualização produtiva dentro das escolas não caminham pelos apertos, apelos, e aceleração tecno-cientificista, mas um equilíbrio entre pensamento, espaços de vivência / experiência coletiva e estimulação.

Na era da informação, na era do conhecimentos, na explosão dos meio técnico científico informacionais portáteis e atualizantes, conectados, informar, não faz mais sentido como o centro das atenções escolares, e na formação. O trabalho informativo, d transmissão de conteúdos na escola, não representa mais como um dos principais canais de transposição e aquisição principal de informações dos estudantes, mas representamos um meio de trabalho, processamento e dinamização dessas estruturas informacionais.

O que possivelmente apontaria para um diferencial ao espaço escolar, não mais empurrar a busca de informações, mas trabalhar junto no filtro e no processamento dessas informações. Em entrevista em 2013, Eco diz sobre a ampliação da quantidade de informações na contemporaneidade, especificamente comenta a respeito da internet, a internet é perigosa para o ignorante e útil para o sábio porque ela não filtra o conhecimento e congestiona a memória do usuário. O aproveitamento em educação não depende unicamente do formato nem da técnica das informações e da comunicação.

ÉPOCA - Há uma solução para o problema do excesso de informação?

Eco - Seria preciso criar uma teoria da filtragem. Uma disciplina prática, baseada na experimentação cotidiana com a internet. Fica aí uma sugestão para as universidades: elaborar uma teoria e uma ferramenta de filtragem que funcionem para o bem do conhecimento. Conhecer é filtrar. (p.1)

Apontamos para a possibilidade da multiplicidade das existências comunitárias, se aproximando da ideia de Maffesoli (1996) acerca dos caminhos da composição comunitária contemporânea. Uma oposição a uniformização metodológica estaria em uma ditadura, mas uma multiplicidade de metodologias, ao mesmo tempo que uma fluidez. Dar espaço para se poder ser e estar, ser empurrado a saber os conhecimento básicos aos acessos técnicos informacionais e discutir, duvidar do valor daquilo das informações que são expostas.

4.3 - A confusão do espírito

Milton Santos (2001) expõe que dentro dos mecanismos do modo de produção contemporâneo a “confusão do espírito” por via dos meios de comunicação é parte importante do processo capitalista contemporâneo, na medida que essa confusão se dá pela manipulação dos fluxos, conteúdos e meios informacionais. Um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário. Uma monetarização da vida social e da vida pessoal.

Se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado, é verdadeiro, e não é possível admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (MILTON SANTOS, 2001).

Fazer o exercício da observação da vida, da atenção ao meio ambiente, sua composição e colaboração é um caminho para uma abertura a esse esquema de “confusão do espírito”. Confusão essa que participam montagem de imagens e lógicas que alimentam a maneira que vivemos e os caminhos que a vida deve seguir, via meios de comunicação de massa. Dentro desses movimentos de confusão do espírito, pela informação, pelo jogo de formação da imagem e das lógicas do mundo presente, estão as bases da arquitetura das estruturas econômicas vigentes, que avança com os aparatos técnicos científicos.

Essas bases levam a crer que são a revolução dos novos tempos, a realização da solução dos problemas e necessidades, imputando necessidades e urgência aos cotidianos (MILTON SANTOS, 2001). É destaque os aparelhos eletrônicos e no caso dos profissionais de educação do projetores e lousas interativas, entre outros. Todos esses aparelhos compõem a técnica, o aparato técnico informacional, a forma com que as informações circularão e serão trabalhadas, há uma confusão muito comum que uma atualização na técnica fará com que se promova os conteúdos.

4.4 - A questão da técnica

Hoje com a grande circulação de informação e do sucesso de alcance que a propaganda dos aparelhos eletrônicos e novidades eletrônicas, não há muita novidade para os estudantes acerca dos equipamentos para as aulas, da apresentação de novas mídias, mas há a possibilidade de uma grande distração. Tanto a equipe, quanto aos estudantes quanto a potencialidade das técnicas

A técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade. De fato, a técnica é mais aceita do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de uma força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la. (MILTON SANTOS, 2001, p. 45)

A aparelhagem escolar não termina a medida a qualidade dos processos pedagógicos, correm risco de desfocarem. Seria preciso uma equipe técnica, para acompanhar o ritmo das atualizações, treinamentos e muito apoio. Um estado de perda de energia grande para não se ter uma garantia de resultados.

Milton Santos (2001) destaca que a técnica, a tecnologia não é o fator de evolução das sociedades, mas um dos fatores promotores de melhorias significativas nas

histórias dos povos. Na contemporaneidade há um perigo de se formar uma relação com a técnica, com os avanços técnicos de forma mítica. O perigo de se fundar um mito redentor das novas tecnologias. Acaba que a imagem, a imaginação de que uma atualização tecnológica representaria as respostas aos problemas pela ciência.

Há uma tendência a separar uma coisa da outra. A partir daí são as muitas interpretações da história a partir das técnicas. E, por outro lado, interpretações da história a partir da política. Na realidade, nunca houve na história humana separação entre as duas coisas. As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história. (SANTOS, 2001. p.114.).

A técnica é mais um dos integrantes da ou das histórias, não é um determinante principal. Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade. Cresce com isso a velocidade e o imperativo da atualização, tanto da informação quanto da técnica. As constantes mudanças tecnológicas, cunha a imagem e naturaliza que é preciso sempre estar ‘investindo’ e agilizando as modernizações. O pragmatismo avança, junto à busca da sobrevivência. Acompanhar a técnica é sem dúvida importante, na medida que não se limita a isso, ou que não se foque apenas na forma.

Todo esse avanço e aceleração das atualizações e da percepção de que há melhorias com a atualização há também um avanço na competitividade, fazendo com que se acelere e encha o tempo escolar com o pragmatismo. Um conjunto de mitos que chegam, sob forte propaganda e promessas, que dá um clima de avanço, quanto o que temos é o produto humano. Avanço na forma, na velocidade, mas retrocesso na política e na articulação dos conteúdos, visto que, como dito anteriormente, exposição e acesso a informação não representam conhecimento, Umberto Eco (2012) discorre acerca da quantidade e a necessidade de se tomar cuidado com os filtros, que os excessos de informações dificultam a inteligência. Já Le Coadic (1996), estudioso das medidas e quantidades de informações circulantes, levanta que apenas formalizar e intensificar a

quantidade de informações disponíveis também não fazem mais conhecimento, que a absorção precisa de redundância e de alternâncias no ritmo, ele destaca os intervalos, em que os pesquisadores, estudantes, de forma informal durante as breves conversas efetuando uma circulação de informação e a promoção de conhecimento muito mais intensa. Outra contribuição o pedagogo Piaget (1970) que destaca que é preciso “desequilíbrio” para que o conhecimento se estruture.

Parte V

5.0 - Individuo grupo, percepção

5.1 - A confusão do espírito

Um dado essencial do entendimento do consumo é que a produção do consumidor, hoje, precede à produção dos bens e dos serviços. Então, na cadeia causal, a chamada autonomia da produção cede lugar ao despotismo do consumo. Daí, o império da informação e da publicidade. Tal remédio teria 1% de medicina e 99% de publicidade, mas todas as coisas no comércio acabam por ter essa composição: publicidade + materialidade; publicidade + serviços, e esse é o caso de tantas mercadorias cuja circulação é fundada numa propaganda insistente e frequentemente enganosa. Há toda essa maneira de organizar o consumo para permitir, em seguida, a organização da produção (SANTOS, op. cit. p. 48-49).

Tais operações podem tornar-se simultâneas diante do tempo do relógio, mas, do ponto de vista da lógica, é a produção da informação e da publicidade que o precedem. Com toda essa dedicação dos estados, das empresas, em investir em propaganda, em informação, na feitichização, magicização das mercadorias a imagem do mundo se altera, fragmenta. Ver uma super-estruturação em multimídia escolar estaria entremeando esse contexto mercadológico. Não que façamos uma concorrência, mas que uma conquista se torna difícil, na medida que as estruturas empresariais capitalistas já estão nos espaços educacionais, na competitividade de produção de materiais atrativos com muito mais vigor e com muito menos ética que as iniciativas isoladas de profissionais de educação.

É importante a redundância na circulação de informação dentro da escola. Muita objetividade sem repetição enfraquece a assimilação a memória, assim como não promove a interação (LE COADIC, 1996). No contexto de formação humana, a interação, a socialização se fazem essenciais, principalmente no contexto da educação popular, que em muitos casos, cada dia mais comuns, o espaço escolar é o único espaço de interação dos jovens com outros jovens. Esse jogo de objetividade, descanso, informalidade está possíveis caminhos de uma produtividade mais justa.

5.2 - Jogo entre formalidade e informalidade

Fica outro questionamento: devemos então transformar a educação em discursos, práticas e momentos não formais? Cada vez que se institui algo, faz-se da informalidade a formalidade, a tendência é a ferrugem. Se tudo é informal, a medida da formalização é o informal?

A escola da Ponte em Portugal tem uma interessante experiência quanto a uma relação alternativa relacionada à formalização e a informalização da rotina escolar, do tempo, da progressão escolar, é uma alternativa a esses movimentos de formalismo e informalismos em que os estudantes são autônomos na gestão de suas progressões.

Os movimentos de contração e descontração, formalismo e informalismos, são pontos importantes dos espaços de circulação de informação. Mesmo na escola da Ponte onde aparenta uma aparente informalização como regra, há momentos de contração e descontração dos formalismos.

Não defendo aqui que a informalização é o caminho ao mesmo tempo que não defendo também que a formalização também não é o caminho. O jogo entre essas

instâncias parece ser um dos caminhos mais interessantes, na medida que é preciso sobreviver meio a atual onda de provas diagnósticos e processos seletivos conteúdistas. Ainda assim, é importante refletir e valorizar o que seria da hora do cafezinho, do recreio, da corrida para conversar, trocar contatos, se não houvessem momentos de formalização.

5.3 - A questão da formação humana

Adorno (1995) nos chama a atenção acerca dessa movimentação dentro da educação, no caso por ele examinado e discutido, a educação alemã da época do entre guerras mundial, e coloca que a “verdade”, a formação de uma “noção de real” estaria sendo formada e fortemente enfatizada pelas práticas pedagógicas por via do condicionamento de práticas exageradamente centradas em teorias e de verdade subjetivista.

Tanto o ensino formal, quanto o ensino informal em casa, nos meios de comunicação, têm ajudado a alimentar a construção de uma verdade condicionada, só com elementos lógicos, informações de fontes secundárias, em algum grau, já processadas, vindas de mídias.

A verdade e a realidade estão sendo construída pelas informações recebidas por mídias. Uma sedução da “[...] aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento[...]” o que, segundo Maar (ADORNO, 1995, p.14-15), no prefácio, acerca da obra de Adorno, “[...] que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la [...]”. A verdade não seria condicionada subjetivamente, mas objetivamente.

É sem dúvida, um valor o desenvolvimento que temos hoje acerca das formas de apresentação e caminhos pedagógicos para o entendimento de teorias, cálculos e outros conteúdos formais, mas reforçamos aqui a necessidade do cuidado de um exclusivismo a esse modo de apreensão, principalmente quando isso também tem se entendido no que se diz ao relacionamento com o mundo e da maneira com que estimulamos nossos estudantes a se relacionar com o mundo, com a verdade. Em um recorte do texto na apresentação à obra de Adorno, Maar destaca essa relação dentro da obra de Adorno:

Por um lado, o momento materialista da experiência como disponibilidade ao contato com o objeto, como abertura ao empirismo. Ela possibilitaria romper as limitações autoestabelecidas pelo curso do desenvolvimento da teoria. O pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível [...] Por outro lado, o momento histórico: a experiência dialética no sentido de "tornar-se experiente", isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo. 'O passado não é um ponto fixo' do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora. 'A verdade, o absoluto, não apenas como substância, mas como sujeito', diria Hegel. (MAAR apud ADORNO, 1995, p. 24)

Adorno (op. cit.) faz destaque da experiência dentro da prática formativa, dentro da educação. Para ele a experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual o sujeito em sua "objetividade" se compõe. É deixar o indivíduo ser sujeito de sua coleta de dados, informações e não apenas um centro processador de informações e teorias.

E destaque, que esse momento seria de enorme importância no processo de formativo e um sentido emancipatório. O conceito de experiência é destaque na obra de Adorno, assim como em Marcuse (SANTOS, 2012) e em Walter Benjamin (1996), como importantíssimo na formação e no enriquecimento social. Não defendemos aqui a adoção da exclusividade de experiências externas. Também

Não tentamos, fazer aqui a criação de um modelo educacional, visamos levantar uma discursão acerca de alguns aspectos da prática cotidiana em educação. E um dos aspectos que nos parece claro nos escritos adornianos é a do não apoio com o uso de modelos em educação, mas é de destaque o uso de múltiplas formas de ensino.

É preciso destacar que a composição dos coletivos de estudantes as novas formas de agrupamento social, na obra de Maffesoli (1998), discorre acerca dessas novas formações, agrupadas mais por sentimentos em comum que por regionalidade, política ou outros fatores aglutinadores de pessoas.

Referente a formação dos estudantes destacamos as considerações de Adorno para pensarmos acerca de uma metodologia, mas questões para se pensar o trabalho com os estudantes.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se e permitido dizer assim, e uma exigência política. Isto e: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. (ADORNO, 1995, p. 141-142)

Observamos na fala de Adorno (1995) a vida nas relações intra escolares, não penas espaços propedêuticos, mas espaços de convivência e como consequência de qualquer convivência humana a existência das questões políticas e a tecelagem ativa dessas teias de existências.

5.4 - A experiência formativa

Retomando a questão dos ambientes de informacionais, Adorno se encontra com Le Coadic (1996), quando coloca a questão dos conhecimentos mortos. Informações e conhecimentos gerados sem uma inquietação, sem energia, em sua maior parte, se quer participantes de redes de trocas, somente o unidirecional método de apresentação de conteúdos, e apressa da apreensão de quantidades de “coisas mortas”.

Acerca da relação com o conhecimento e a transposição didática, Adorno (id.) defende uma formação crítica e para a estimulação e animação dessa criticidade, estimulação da produção de conhecimento por uma “formação crítica negativa”. Conceito do autor que dá destaque à uma formação baseada no desenvolvimento da criticidade para além de comentários acerca de erros e acertos da história ou da política local. Coloca os estudantes em confronto com suas limitações, em crise. É um caminho provocativo e essa provocação, desafiadora.

A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isto, justamente, este método da formação crítica é "negativo": o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação — no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma — entre realidade e conceito, entre a existência e sua forma social. (ADORNO, op. cit. p. 24-25)

Para isto, se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada. É preciso que se invista em um trabalho docente com convivência e não passagens semanais nas turmas, ditando tarefas, e conteúdos pontuais. Além disso é preciso questionar quanto a capacidade dos projetos de darem conta dos temas transversais, dos temas urgentes a

serem debatidos, como sexualidade, meio ambiente entre outras tantas polêmicas cotidianas.

Achamos que com uma diversidade de métodos, metodologias, meio técnicos em educação há uma ampliação da capacidade inclusiva. Nos encontros e nos desencontros das pedagogias e práticas, uma riqueza para a escola, para a formação dos estudantes. A diversidade bateu a porta dos educadores, entrou e os liquidificou em muitas e muitas formas de ser, de agir, de especializar, de temporalizar.

5.5 - A semi formação

O conteúdo da experiência formativa não se esgota em uma relação formal de recepção de informações, construção de conhecimentos e ou alteração dos já existentes, mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para Adorno (1995), o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização, e à repressão do processo educacional em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semiformação”.

O processo educativo é um dos destaques a ser colocado aqui. Há uma defesa da exploração, uso e reentrada do mundo sensível levando ainda em conta um trabalho de integração e articulação com mundo intelectual e o processo do trabalho. “[...] uma reconciliação entre o homem e o mundo, em que aquele, ao se impor ao mundo, adquiria sua realidade, objetivando-se, enquanto o mundo, simultaneamente, se humanizaria pelo trabalho dos homens”. Mas segundo ele “o que se observa é a imposição do homem a um mundo - que não se humaniza”. (ADORNO, 1995. p. 27)

Se queremos um escola viva, redes de saberes, produção e participação dos estudantes é importante falarmos de estímulos. E que esses estímulos estejam fora da cadeia, já rotineira, de acesso e processamento de informações e pequeninas vivências de ações de participação controladas, pré-programadas, mas no lugar desse controle, é preciso revitalizar o processo educativo, o estar junto à política do existir próximo, assim como da existência mais ampla. É preciso falar de estímulos individuais, sem dúvida, mas de estímulos às redes sociais e de informações dentro dos ambientes escolares. Se o recreio, em comparativo ao trabalho de Le Coadic (1996) a “hora do cafezinho” é um campo de guerra, tensão, é difícil de se estabelecer um momento de produção crítica ou de conhecimentos vivos, na medida que a sobrevivência é algo que ocupe grande parte do tempo em que a descontração deveria ser feita.

Em diálogo com a teoria Adorniana (1995) recortamos uma análise do conceito de Walter Benjamin (1996) acerca da experiência, que Adorno destaca com elemento importante dentro da formação humana, mas especificamente como elemento formador.

Vemos aproximação do conceito de Walter Benjamin em diálogo com a teoria freudiana, que:

Analisar o conceito benjaminiano de experiência (*erfahrung*) pressupõe fazê-lo em oposição ao conceito de vivência (*erlebnis*). O termo vivência (*erlebnis*), na acepção benjaminiana origina-se do verbo alemão *erleben* que significa estar ainda em vida quando um fato acontece. Pressupõe a presença viva e o testemunho ocular a um evento. A *erlebnis* contém por um lado, a provisoriedade do *erleben*, do viver, do estar, do presente e, por outro, o devir que se produz. Conjuga a fugacidade do evento e a duração do testemunho, a singularidade do ato de vida e a memória que o conserva e o transmite, *Erlebnis* é a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal, apegado unicamente as exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos (KONDER, 1989, p. 72). O homem moderno vive o presente sem laços com o passado, atropelado pelo excesso de apelos que a sociedade de consumo oferece, assim como na teoria freudiana do choque que inviabiliza a impressão minemônica e o seu conseqüente traço duradouro, Tais características estão essencialmente presentes na atual sociedade da infomração, em que a velocidade induz ao esquecimento, não havendo espaço para a memória. (MEINERZ, 2008. p. 18)

Essa estimulação a experiências coletivas, passeios a espaços de arte, e saídas escolares em geral, podem alimentar e dar mais sentido às redes de convivências estudantis. Afinal, segundo o estudo de Le Coadic (1996), um ambiente propício à livre comunicação representa uma elevação da produção de conhecimento, diferente que o senso comum pode nos levar a um aumento da apresentação de conteúdos.

Outro autor que se encontra junto nessa valorização do trabalho pedagógico, rico em experiências é Hebert Marcuse, (SERALE, 2007), destacando a estimulação sensorial e toda a movimentação que a arte faz no indivíduo. Serale (Op. cit.) faz um recorte da obra de Marcuse, sobre o potencial do momento de fruição na arte, um consequente despertar das consciências, que aqui estendemos às práticas sociais do trabalho social no combate a barbárie. A possibilidade a transcendência da realidade imediata, bem como a possibilidade de destruição da objetividade reificada das relações sociais estabelecidas e a abertura de uma nova dimensão da experiência: a revisão, até mesmo o renascimento da subjetividade e de relações coletivas.

Esta subjetividade indócil vem de um trabalho dedicado ao fazer educativo permeado por questionamentos, um tempero filosófico, poético, sem medo da complexidade, o que se nomeia de condutas pedagógicas emancipadoras e socialmente relevantes em suas estratégias cotidianas. Uma pedagogia da imagem, do olhar, de movimentações, das abertura a possibilidades de “curtição” nas culturas juvenis vivas, do desafio.

Outro autor que contribui muito para nossa reflexão acerca de conhecimento, realidade, verdade e a dinâmica que isso faz dentro das escolas é o Peter Pelbart (2001), com outras fontes de estudo, mas que se aproximam no momento de que é preciso estar atendo à estimulação que o ambiente escolar proporciona, para além do produtivismo de

conhecimento escolar. Estar junto, próximo das experiências, estar em redes vivas e um cuidado com a subjetividade, da maneira com que apreendemos o real são claros, só que com conceitos diferentes, mas que a nosso ver compatíveis com nossa reflexão.

Muito mais que ensinar a ser, ser junto hoje na escola olhando, navegando junto. Se não se pode fazer o mapa dessas forças de vida, dessas jazidas de virtualidade espalhadas por toda parte, desses lençóis de subjetividade, podemos ao menos tentar cartografar seus pontos de emergência, seus locais de irrupção, suas atualizações diversas, e os dispositivos que se vão inventando para liberar essa vitalidade sequestrada, ou os pontos de estrangulamento dessa vitalidade. Cartografia vital, subjetiva, afetiva, biopolítica. (PELBART, 2001, p. 5)

Estranhar e gerar estranhamento são atitudes importantes dentro de espaços sociais, no fomento de reflexões mais vigorosas, da mesma maneira que consideramos decisiva a desnaturalização das construções e funcionamentos simbólicos, principalmente aqueles que são prejudiciais à autonomia, que engessam nosso cotidianos.

Fazendo um diálogo com as idéias de Marcuse com Benjamin temos um destaque quanto a valorização da ressonância que as memórias ativadas geram a partir de saídas e expedições para ampliar em sala de aula suas forças inquietantes ao invés de somente elaborar perguntas e respostas sobre o mundo, organizá-lo em tabelas e leis de funcionamento. Uma tentativa de trazer os estudantes ao caos à “formação negativa”, conceito de Adorno (1996).

Ao tempo que nos aproveitamos da movimentação que a experiência faz, aproveitamos de forma pedagógica, empurramos ao convívio social, a sentimentos, imputando energia nas micro redes de existência entre estudantes e dos estudantes com os profissionais de ensino e entre os profissionais de ensino, dando a oportunidade de estar perto nos momentos de atividade social e de ter momento de diálogo de qualidade, para além das negociações, das tensões cotidianas.

A recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente "racional", sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe, uma formação crítica que tem movimento e possibilidade de se ser e se pensar, para além de uma análise sem fim de teorias, tempos passados e informações.

É possível cogitar a possibilidade que um afrontamento com a realidade, com mundo, em um passeio, uma saída, missão escolar, haveria possibilidade de alimentação do sistema social com funções e desafios a serem respondidos.

É claramente visível nos "reality shows", cada vez mais comuns na tv Brasileira o quanto que o ócio e a disputa são prejudiciais ao espaço social, e/ ou que a competição corrompe dramaticamente os ambientes sociais. Os estudante em grupos muitas vezes não são muito diferentes do que nós temos nesses programas, grupos heterogêneos com missões e disputas a serem feitas.

Com a portabilidade dos aparelhos de gravação gerando arquivos em formatos já prontos para a divulgação, temos acesso aos eventos dentro das escolas. Não são mais produzidos, editados e divulgados por cinegrafistas, profissionais das mídias ou por jornalistas, mas pelos próprios participantes das escolas que mostram as cenas cotidianas, em especial aquilo que desafia, como as barbáries cotidianas dentro dos ambientes escolares entre outros.

O cuidado com o nosso ambiente e cotidiano escolar circula por atentar aos espaços sociais. Não apenas com medidas protetivas com grades, regras, câmeras, mas também em dar espaço de socialização, atividades e emoção. Maffesoli (1998) caracteriza que entre as novas formas convivência, da coesão dos grupos se encontram nos sentimos a "comunidade emocional a ligação entre a emoção partilhada e a comunalização aberta é que suscita essa multiplicidade de grupos, que chegam a construir uma forma de laço social, no fim das contas sólido. Além disso, Valores

dionisíacos, coordenação de afetos sociais. A “natureza social dos sentimentos”, da misteriosa força de atração que as regionalidades exercem e dão ao corpo ao substrato do cotidiano que cristaliza representações, trocas, discussões, crenças, visões de mundo.

Nascemos, crescemos, passamos anos em uma grande aventura que é o aprendizado e desenvolvimento cultural, psicomotor no tempo que começamos a fechar todo esse desenvolvimento nos tolimos de movimento e de cognitividade (uso dos nossos sentidos: visão, olfato, tato...). Nos cercamos em espaço de pressão a apreensão rápida eficiente e eficaz de teorias, informações e discursos.

Um aproveitamento da fragilidade, que as campanhas e exigências por uma educação continuadas dos profissionais gera. Dificuldades e de, para alguns, um desconhecimento de como se dá uma atualização profissional para outros. As empresas de novas tecnologias, de multimeios, se aproveitam dessa fragilidade e entram com convincentes discursos que uma boa parte da atualização estaria no domínio dos novos aparelhos, mídias e formatos de apresentação e relacionamento digital. Estaria aí a atualização? Sim e não. Estaria sim. Chamando a atenção de não ser restrito a isso, e ainda importante, importantíssimo uma consciência que os aparatos tecnológicos são, por sua vez, instrumentos de acessibilidade, não de conteúdo.

Não é o nosso foco aqui discutir acerca desses instrumentos e os impactos que eles tem em nossos cotidianos, mas é o nosso foco chamar a atenção quanto ao deslumbre das luzes, cores, conexões, investindo nas apresentações, com um conteúdo tradicional. Tablets, netbooks e aparelhagens modernas a fins para exercícios antigos parecidos com as cartilhas alfabetizadoras.

Com som e imagem, a formalização se torna maior, assim como há uma queda significativa na redundância, visto a quantidade de informações em um tempo menor. O que tomaria uma capa para a melhoria do ensino, pesando na pesquisa de Le Coadic

(1996), não representa necessariamente um investimento na qualitativo na produção de conhecimento, mas mais do mesmo em outro formato.

É importante a entrada dessa aparelhagem e inovações na escola? Acreditamos que sim, na medida que parte da nossa defesa que a diversificação metodológica é uma riqueza da prática escolar mesmo que não seja nosso foco uma avaliação dos impactos dessas aparelhagens, mas dúvida que, frente a diversidade dos estudantes de apreender, perceber, entender o mundo, a diversificação da apresentação dos conteúdos, alterações das formas, dos meios, tem possibilidades maiores de alcance desses estudantes. Além da diversidade das formas de ser estar “dos espaçotempos” (ALVES, 1998, p. 2), diversidade cognitiva.

5.6 - Intencionalidade e espaços de elaboração do passado

Nem sempre é possível se ter acesso a todos os estudantes, a seus devires, anseios, manter uma parceria, diálogo nas produções escolares, mas é possível fazer com que em alguns momentos o trabalho dos estudantes suas possibilidades de ações tenham traços autorais. É por demais arriscar dizer o que fazer ou não fazer e cair em uma receita de bolo pedagógica e contradizer a defesa de uma postura reflexiva, crítica dialógica. Consideramos importante que para uma inclusão da diversidade cognitiva, epistemológica, social em que a escola enfrenta e sempre enfrentou, para a construção de uma escola mais democrática é preciso diversidade também nos modos de aprender/ ensinar e as tecnologias e as (re)invenções, (re)formas, (re)flexões acerca do fazer, apreender, entender podem ser dinamizados nessas oportunidades.

É tênue os momentos de que a “zoação” estudantil se transforma em barbarismos, é complicado e desafiador aos profissionais de ensino esse trabalho, do

combate e ação contra os barbarismos. Na medida que é uma reinvenção de si, do outro e do relacionemanto entre as partes, mas que um simples combate não se faz eficaz a uma formação social, ou em um olhar mais pragmático e imediatista a própria existência do ambiente social escolar. Acerca desse trabalho de combate à barbárie. Wolfgang Leo Maar (ADORNO, 1995, p. 8) descreve sobre o trabalho de Adorno, acerca dos caminhos apontados por ele, para uma reação a barbárie, Adorno coloca a necessidade da “elaboração” dos fatos ocorridos em caminho de compor um plano de trabalho social com os estudantes a fim de superar um conjunto de regras a serem cumpridas, para a composição de um bom comportamento. Adorno aponta para a ética no trabalho social, no cotidiano, nos momento de conflito expor, discutir e trabalhar os ocorridos. O que se faz diferentes da práticas coercitivas de regras e punições, sem grandes reflexões acerca da barbárie.

O combate a barbárie segundo Adorno, não estaria em uma repressão franca, mas no trabalho junto aos focos de barbaridades. Reprimir, mostrar autoridade, punir se necessário, sim, mas sempre elaborando as apresentações do que se passou.

Parte VI

6.0 - Os passeios escolares e questões

6.1 - Mais do que estar junto

Apontamos aqui em nossa reflexão que elaborar o tempo presente, muito mais os processos educativos que só nos resultados ou em um promissor futuro, investir na saúde social e na diversidade das metodologias, seria um possível diferencial a ser desenvolvido dentro da prática em educação. Não nos deixar seduzir por cartas marcadas ou receitas de bolo, mas de imprimir energia e atenção ao oceano de eventos e oportunidade que nos cercam dentro desse riquíssimo espaço de desenvolvimento humano que são as escolas.

Olhares, ações, emoções, fruições, reflexões desafiados juntos (redes de estudantes e profissionais). Permitir e desafiar, perceber os acontecimentos contemporâneos vivos. Subjetividades desafiadas a responderem as missões escolares, construindo e manifestando estéticas, visualidades e subjetividades. E agindo junto aos estudantes, participando e assumindo a guerrilha simbólica cotidiana de captura e interação de seus afetos, atenções e desejos dentro do desafio que nos é posto da formação humana. Como companhia e parceria na diversificação das possibilidades, realizações e descobrimentos.

Entendemos o ambiente escolar como parte preciosa de um contexto estético político-social e as saídas extracurriculares como possibilidades de juntar-se aos jovens na ação e interação com o mundo. Tendo o mundo espaço de ação cognitiva, epistêmica, cultural dos indivíduos em rede, desafiada na produção de sua própria 'tessitura' de saberes estéticos nos cotidianos reagindo com espaços reais.

6.2 - Reflexão acerca da metodologia

Sobre uma metodologia a ser utilizada dentro dos passeios experiências escolares consiste um pressuposto de não conter as onda de afetações, emoções e tudo o que nos cerca (professores, estudantes, profissionais). Por uma metodologia surfista onde se aproveitar da energia das ondas. O mar de estímulos que faz a nossa volta. Aproveitar o momento, desfrutar do tempo, da paisagem.

No entremeio dessas navegações, é importante não levar um caldo do grande mar de ondas que nos cerca. Assim como o surfista, não se sai da praia, nem se segue para as profundezas, aproveita-se da energia do mar, e além disso, desse aproveitamento das energias marítimas, há o aproveitamento do momento como um todo, integral. Um presente ocupado com presente.

Sem perder o rumo, em navegações, expedições coletivas, se aproveitando do que há de melhor do mar, da paria e da fronteira entre os dois, assim como os surfistas. Há movimento, há atividade, aperfeiçoamento, mas não há destino. Estar na praia no limiar do mar e da areia da solidez, da liquidez do mar, na linha de fronteira da arrebentação é o destino.

Reciclar, copiar, mixar, se aproveitar de novas, velhas, inovadoras, formas de trabalhar e agir para cotidiano escolar. Quanto a sugestões de recomendar uma prática, uma metodologia de trabalho, se faz muito compatível com a metodologia dos surfistas. Tem prestado valiosa contribuição de Feitosa (2011) em um vídeo gravado para faz a pergunta ao surfista: “Qual é a onda boa?” [...] “Depende, cada pessoa vai ter uma onda boa, cada pessoa tem um tipo, uma referência, uma habilidade, uma prancha”.

O homem é um ser fortemente orientado por seus sentidos e percepções, não apenas do que o cerca, como também a de si próprio, um diálogo com o espaço, com as

representações encontradas, influenciada pelas relações interpessoais do convívio escolar. É importante darmos valor ao convívio, aos sentidos e as percepções dos estudantes da escola e do pertencimento deles a esses espaços se quisermos fugir do empobrecimento humano que Benjamin apontava com o declínio das experiências da modernidade.

6.3 - O jogo pedagógico

Fazemos uma defesa de momentos de formalidade, da qual se pratica que toda a tradição de educação escolar formal. Consideramos importante. Assim como consideramos importante momentos de formalidade, valorizamos os momentos informais com mesma valoração. O ponto que queremos resaltar não se encontra nem no ensino formal, nem no ensino informal, mas no meio dos dois, no jogo entre essas duas instâncias educativas.

Um pouco de fragmentação, um pouco de totalidade. Expor a informações domesticadas, controladas em lacunas, tabelas, assim como possíveis de repostas e a questões sem respostas prontas, dando a necessidade de um estudo, um esforço qualitativo dos estudantes. Empurrar, suscitar a investigação em direção ao que chamamos de real, assim como mergulhos em abstrações e teorias. Uma abordagem contextualizada, sem perder as vantagens e a necessidade da especialização. Uma possibilidade da aproximação da bem divulgada prática de interdisciplinariedade, transdisciplinariedade, multidisciplinariedade.

Investir nos jogos, na maleabilidade de estar em frentes múltiplas de concepções e de metodologias pedagógicas. Formal, informal; tradicional, progressista, alternativa;

especialidades, multidisciplinariedade; assim como tantos outros jogos entre diferentes práticas coexistindo, complementando-se, cocando-se.

O espaço escolar é visto aqui para além de um espaço propedêutico, é um espaço de estimulação e 'empurrão' para o olhar além do universo que a escola apresenta e vive, para a uma caminhada mais independente, de convivência e valorização dessas aproximações.

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (GIROUX, 1995, p. 101 apud COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003.p. 58).

Uma prática de preparação para o futuro, mas com o presente bem cuidado, deslocar a valorização do propedeutismo uma presentificação. Uma escola flexível, sensível, uma pedagogia que leve em conta que as mudanças nos modos de ser, nos “espaçotempos” (ALVES, 1998).

6.4 - Hegemonias epistêmicas cotidianas

Assume-se aqui o pressuposto de que toda hegemonia é danosa, uma vez que suplanta o outro. O mesmo vale para a hegemonia do saber. A partir da constatação deste pressuposto, é possível problematizar a hegemonia do saber oriundo das “bordas do Mediterrâneo” (MILTON SANTOS, 2001), e criar possibilidades de estabelecer um diálogo entre tradições detentoras de saberes diferenciados ou saberes portadores de matrizes teóricas que, embora não se tenham tornado hegemônicas, estão presentes no

interiores. É importante ressaltar que uma epistemologia é composta pela cadeia de elementos e fenômenos que compõem e participam da construção do conhecimento.

Outro pressuposto adotado é que, para lidar com esses saberes, é preciso distanciar-se das preocupações da epistemologia clássica, ou seja, do pensamento que confere validade aos saberes desde que estes se submetam ao crivo da chamada racionalidade crítica ou estritamente científica e/ou filosófica. Racionalidade esta que se estabeleceu na Europa nos séculos XVII e XVIII e que se espalha com o processo de mundialização. Nesse sentido, aposta-se na reconfiguração das relações que garantiram a emergência e a consolidação de formas de fazer e pensar. O modelo ocidental de construção de conhecimento associou saber científico com capacidade de sua aplicação na transformação de matéria-prima em produtos (mercadorias), ensejando um complexo sistema de ocultamento do “não científico”. A denominada Revolução Industrial parece ter sido o clímax desse movimento, ainda que parte das estratégias de produção por ela apropriadas tenha se originado de práticas fabris de longa existência. (LEITE e LEITE, 2012. p.137)

A hegemonia de uma forma de pensar configura na sobreposição ou na “ocultamento” (op. cit.) das outras formas de conhecer e construir conhecimento. Se configura um epistemicídio acontece na medida que desvalorizamos ou não permitimos que outras formas de conhecimento que não a posta pelos meios científicos institucionalizados colocam. A meu ver, acontecem também com a discriminação das formas diferenciadas de apreensão e processamento de informações dos indivíduos, principalmente se levarmos em questão que há uma diversidade cognitiva, que a maneira como cada um tem acesso ao mundo e processa as informações por esses acessos há variáveis.

Se o contato com a realidade, com mundo, as experiências andam em queda, em transformações na contemporaneidade, assim como Walter Benjamin (1996) já apontava, em seu artigo *Magia e técnica, arte e política*, quanto a queda da das experiências coletivas, das narrativas, o desenvolvimento desenfreado das técnicas e com seu novo alcance, sobrepõe-se ao homem um novo tipo de miséria, exatamente aquela ocasionada pela pobreza de experiências, e pela atrofia da capacidade de

comunicá-las em forma de narrativas. E é em direção a esse empobrecimento, nesses espaços da fraqueza de comunicação que vejo um diferencial para a escola. Utilizar sim todo o aparato e experimentos tecnológicos da contemporaneidade em informação comunicação e participação, mas ir além. Vejo que nos passeios escolares um início dessa quebra, dessa campanha da revitalização da comunicação, do *habitus* (SETTON, 2002).

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. Os dispositivos de produção de subjetividade podem existir em escala de megalópoles assim como em escala dos jogos de linguagem de um indivíduo. Para apreender os recursos íntimos dessa produção – essas rupturas de sentido autofundadoras de existência -, a poesia, atualmente, talvez tenha mais a nos ensinar do que as ciências econômicas, as ciências humanas e a psicanálise reunidas! (GUATTARI, 2000 apud VICTORIO, BERINO, e SILVA, 2010, p. 12)

É envolvimento de subjetividades em plena forja, navegando no jogo de linguagens que a escola se faz um espaço privilegiado de ação e transformação, assim como da interdisciplinariedade que Guattari, coloca. Até o momento o que tento aqui fazer é uma reflexão acerca da construção do conhecimento, uma reflexão epistemológica no contexto cultural e político dentro da pedagogia cotidiana. Com todo esse caminho, há aqui uma tentativa de (re)valorização da cognição, sem que haja uma formação de sistemas de aprendizagem ensino cognitivo. Não sou cientista da informação, assim como também não sou neuro cientista, peço desculpa a qualquer profissional que tenha sido desagradado com o meu trabalho, mas o meu foco aqui é um debate filosófico teórico levantando temas para melhor discutir o valor dos passeios escolares.

Um dos objetivos com essa reflexão acerca dos conceitos de realidade, verdade (DUARTE, 2002), informação (LE COADIC, 1996), objetividade, subjetividade é a sensível cadeia de elementos que estrutura a noção de realidade e quanto valoroso e merecedor de cuidados e reflexões merecem, chegando então a tentar gerar com essa

discussão toda apontamentos para a necessidade de alimentar nosso sentido, nossas experiências a fim de dar a nossa noção de realidade com informações de fontes primárias, ou seja, o real. Onde não seríamos apenas receptores e seletores de informação, mas coletores e geradores de informação simultaneamente em situações reais.

Tanto pela teoria de Walter Benjamin (1987), quanto pela teoria de Bourdieu (2001), Maffesoli (1998), é notável a permeabilidade da individualidade, pelo contexto. A linguagem tem papel fundamental e portanto, fornece experiência para o fomento da troca, das narrativas, é algo em ascensão, quanto a sua raridade.

É destaque dentro desse caminho de cadeias de formação de imagens subjetivas, nas recepção de informações que vão estruturando as peças que chamamos de realidade, questões políticas sensíveis, severamente tocadas na contemporaneidade pelas novas mídias e pela gigantesca explosão do mercado de publicidade. Coloco aqui que é sim explosivo esse crescimento, pois as telas, os eletroportáteis, já se encontram naturalizados em nosso meios, talvez, em alguns casos, os meios mais acessados de acesso a informação que os próprios sentidos (os naturais). Uma razoável entrega e responsabilização de parte da noção de mundo e contaminação (ou recepção) de valores pelos produtores de informação.

Retomando a reflexão acerca dos dados primários, a visita ao real é a utilização de nosso sentido, de nossa capacidade de percepção do mundo, como uma parte importante do ensino aprendizagem. Destaco aqui que não somos computadores, por isso é importante sim a valorização do sentir e nesse sentir que os transbordamentos e surpresas acontecem. Além disso, sentir, perceber tem sido emergente questão a ser incluída dentro das práticas escolares, pois, como Maffesoli (1998, p. 13) coloca que estamos ingressando, ou já estamos em tempos que os sentimentos e são os elementos

de coesão das comunidades, justo o que precisamos nesses tempos de dificuldades de convivência.

Milton Santos (2001, p.141) explica que a convivência contemporânea teve sérios golpes, na medida que houve um aumento da individualidade estimulada pela cruel competitividade. Vejo nos passeios escolares uma possibilidade de acender, mesmo que em poucos momentos possibilidades, no estranhamento de lugares estranhos, na circulação em grupo, no cumprimento das regras de estar fora da rotina escolar, um estímulo a convivência. Nessa convivência um olhar, um momento de humanização, uma experimentação coletiva de algo diferente. Acrescento ainda que no contato com a arte, com as paisagem. Qualquer espaço que fuja da bancária recepção de dados processados.

É preciso destacar que para um educação formal é preciso concentração e atenção, mas quando falamos nesses espaços de passeio, de imersão, não há como não ter atenção. É preciso andar, é preciso estar, é preciso gostar, desgostar, sentir algo. Para a fruição ou para o afastamento há provocação e é isso que tem valor nas saídas escolares. Mesmo que as equipes pedagógicas façam roteiros de intermináveis tarefas e pesquisas e mapas do que os estudantes devem fazer, a imersão está para além da prática áudio e retiniana da escola, engole os estudantes em tato, audição, visão, paladar, olfato, duas três dimensões de forma integral e complexa e ainda com os estudantes, socializando.

Vejo nesses espaços do laboratório do ser, do sentir, do experimentar os corpos as percepções que tão jovens aguardam a hora que algo ou alguém lhes dirá que estão prontos para serem autônomos, portanto livres e capacitados para sobreviverem. Laboratório do ver, escutar, estranhar em conjunto. Laboratório do interagir, estar de fato no mundo, mas não inteiramente sozinho, em grupo. Reforço, que é importante a

ampliação dos espaços laboratoriais escolares, mais que só experimentar as teorias, experimentações filosóficas, epistemológicas, estéticas.

6.5 - Consultando os professores

Nessa parte do estudo procurou-se levantar a relação que os professores estabeleceram, possíveis reverberações que os passeios escolares vieram a fazer nas relações dentro das escolas, além de ainda restar algum sentimento ao tempo escolar regresso. Isso ajudou a auxiliar sobre as repercussões nas relações e no estimado diálogo dentro das relações escolares entre professores e estudantes.

Trinta e sete professores responderam a um questionário on line sobre sua prática. Uma diversidade de disciplinas, e de níveis de aperfeiçoamentos pós-graduação. Os professores foram voluntários recrutados por via de redes sociais fechadas de professores da rede pública estadual de ensino. Foi respondido um questionário aberto, em que os professores se viram livres tanto na quantidade, quanto no tempo para responder. Essa forma de contato permitiu o contato com professores de distantes regiões do Estado do Rio de Janeiro.

Muito do que defendemos e discutimos passa por entre os recortes feitos e as tabulações das respostas feitas pelos professores, principalmente na transformação e na reflexão das partes com relação às imagens que cada um tem do outro. É destaque que em todas as falas foi valioso o momento da saída escolar, ora aparentando uma concepção mais objetiva, pragmática, ora colocando o passeio como lazer e em todas as falas se destacou a importância do espaço para a socialização e da oportunidade de aproximação.

É destaque nas falas que lugares simples, que não tem um grande atrativo, se tornam interessantes, mais interessantes, na medida em que passam a servir como espaço para o encontro entre os estudantes e professores. Um dos professores comenta, que “não se lembra muito das coisas, mas dos passeios lembro de todos, quando consultado acerca das lembranças pessoais sobre os passeios escolares.

Há uma realização do conceito de Walter Benjamin (1987, p. 10) de experiência, em que não se passa apenas como uma simples atividade do cotidiano, mas gera relato, memória. Assim como um dos professores entrevistados menciona “só quem realizou passeio sabe”.

Todos os entrevistados relataram mudanças na relação entre os estudantes e relataram mudanças na relação entre os estudantes e o professor. Cinco professores deixaram claro que relações difíceis tiveram mudanças, na medida em que os estudantes mudaram a percepção que tem do professor, melhorando o diálogo. Três professores mencionaram que abriu oportunidade para amizades, que antes não havia. Apenas um professor não mencionou mudanças, mas justificou destacando que já havia um ótimo relacionamento com os estudantes “bastante afetuosos”.

É flagrante a mudança de comportamento, o reagrupamento dos estudantes na fala de um dos professores quando se refere aos mais indisciplinados: “Sempre temos receio, principalmente com os indisciplinados, mas fora do ambiente escolar eles demonstram outro comportamento, é surpreendente”. A saída da escola faz com que se remodele algumas das relações sociais ou que haja a possibilidade de desvelar relações já existentes que os profissionais de ensino estavam ali excluídos, na medida que em algumas participações fica claro que após o passeio o respeito cresceu, assim como aumentou a aproximação com os alunos.

Uma professora fez destaque que no ensino público é mais aproveitado pelos estudantes, o que nos remete que para a educação popular, contemporânea, estimulação é um dos elementos que devemos estar atentos e diversificar. Na medida que os estudantes com mais renda da rede particular, o que nos remete ao conceito de Bourdieu de Capital Cultural (BOURDIEU. 2001. P. 5) Acabam por via da interferência nas experiências culturais, a possibilidade de ampliação do capital cultural podendo dar ruído nos Habitus, outro conceito de Bourdieu, de reprodução cotidiana entre os indivíduos.

Quatro professores se incluíram dentro da avaliação do passeio escolar quanto ferramenta de “ampliação de horizontes” e de ferramenta pedagógica na promoção do ensino a aprendizagem. Esses deixaram claro o pertencimento ao grupo e da importância de que é preciso diversificar.

Apenas três professores se acharam discriminados quanto às opções de passeio, expressaram que não havia opções de passeios disponíveis nas cidades e que gostaria de passeio mais objetivos aos conteúdos das disciplinas. Os demais professores não assumiram claramente uma postura interdisciplinar, mas fizeram aproveitamento pedagógico roteiros de passeios que não foram objetivos da disciplina desse professor.

De todos, um professor não se recordou e outro não fez passeio no período escolar. Mas que ambos valorizam a atividade e consideram muito importante, tanto no estudo acadêmico, nas graduações e pós-graduações, quanto na prática escolar.

Dois professores comentaram dificuldade no comportamento dos estudantes fora da escola, “Quanto mais novo o aluno mais preparação temos que fazer com eles, para que se comportem [...] quanto maior o grupo mais trabalho e cuidados se tem, fica muito cansativo [...]”. Menciona que é preciso estrutura e observação, mas não reprova os passeios, dá apoio e adjetiva como muito importante.

É destaque que ao lado da produtividade acadêmica, “ensino aprendizagem” o destaque foi investimento no relacionamento entre os estudantes e entre os profissionais de ensino. Mesmo os mais objetivos e sucintos, em algum momento destacou valor ao encontro entre os estudantes, como importante a prática docente.

Tanto na configuração de estudante, quanto na configuração de professor, os lugares visitados e relatados passaram a ter mais importância e detalhes. Um museu, no caso de um dos professores a visita a uma fábrica, ganhou dimensões mais interessantes. Principalmente quando se solicitou a lembrança de algum passeio ao longo da formação. Tiveram dois que citaram passeios ao longo da graduação e um que deixou bem claro que foi “determinante na escolha da minha carreira”.

Também é destaque a quantidade de palavras utilizada quando se trata da memória dos professores: “Sim, trazem boas lembranças”; “ficou gravada em minha memória”; “Muito importantes. Até hoje me lembro dos passeios”; “foram importantes para integração entre meus colegas e uma respiração com a fuga da rotina”.

No que se trata das minhas lembranças de passeios destaco a multiplicidade de formas que os estudantes têm de relatar o mesmo espaço os mesmos caminhos. A capacidade de se aventurarem em espaços que aparentemente não são tão promissores aos nossos julgamentos.

No passeio a Ilha de Paquetá com os estudantes, justo estudantes que claramente me rejeitavam, assim como outros professores, em uma escola localizada no Município de Belford Roxo, região metropolitana do Rio de Janeiro, como já colocado no início, alguns detalhes. Consegui me comunicar com os estudantes. Não foram todos da turma, alguns alunos se interessaram. Justo na turma, a minha única turma no turno diurno no colégio que me desafiava. Não faltavam, não escutavam, era difícil entender o que era possível fazer, além de assisti-los e mediar seus conflitos.

6.6 - Bens infinitos

Retomando Maffesoli (1998) temos mais um dado de valorização dos passeios escolares de que as novas formas de comunitarismo se dão pelo sentimento que posso aqui aproximar da idéia de Milton Santos (2001) de que a surpresa se dá como rotina, a riqueza dos "não-possuidores" é a prontidão dos sentidos. É com essa força que eles se eximem da contra finalidade e ao lado da busca de bens materiais finitos cultivam a procura de bens infinitos como a solidariedade e a liberdade: estes, quanto mais se distribuem, mais aumentam.

É nesses bens infinitos que vemos uma potência para revitalizar convivências em espaços coletivos educacionais. Investigação, que a educação pode voltar a florescer vigorosa, principalmente no seio das regiões mais humildes, onde a meu ver o desafio de vencer o desalinho de noções de mundo, os imperativos de um sistema bem aparelhado de fiscalização e exames periódicos acerca da obrigação do ensino aprendizagem dos conteúdos tradicionais formais. É pela infinitude, imprevisibilidade, potencialidade da experiência e suas reverberações, lógicas, agitação cognitivas que valorizo um momento escolar onde isso tudo transborda: o passeio escolar.

Valor esse, que mesmo frente as investidas de severos sistemas de ensino, das mãos duronas que arranham a superficial solidez dos discursos e ideologias da crueldade competitividade cotidiana. É possível fazer a pergunta: quem não volta transformado de uma viagem, que não tem o que falar de um passeio bem sucedido? Quem não tem vontade de contar as histórias que se passaram ao longo de viagens e passeios?

Assim como nos passeios é possível também explorar os filmes, mas nessa questão, ainda não me debrucei, mas que se soma uma história, um discurso para fora de toda a controlada prática de discursos. Não é um passeio, uma imersão, mas também

pode ser na medida que representa uma janela, pelo qual, se conseguirmos a atenção o engole e reverbera sem controle sobre as imagens de real, verdade, valor, subjetividade.

Walter Benjamin (1996), coloca que há um especial papel junto aos artistas frente as mudanças e a luta contra a esse novo quadro de empobrecimento e barbárie humanas, de despertar e de levar ruídos as reificações, ideologias e discursos circulantes. É importante destacar que as reificações, na idéia desse autor se colocam e se reposicionam de forma quase invisível, e que, pela arte, a nosso ver, pela saída dos lugares conhecidos comuns, de nosso cotidianos também, poderíamos ter ferramentas, provocações para o cuidado e a melhor autonomia de nossas noções de mundo. Coloca ainda que um dos motivos pelo tamanho dessas mudanças tem tomado devido aos excessos da individuação e que muito possivelmente uma retomada do sentimento comunitarista, da experiências coletivas, do discurso estariam como pontos importantes. Vemos nos passeios espaços para essas experiências coletivas.

Falamos aqui de subjetividades em plena forja, de noções de mundo que muito mais que se transformarem, sugam, e se edificam urgentissimamente junto. Falamos aqui do trabalho não apenas com ensino e aprendizagem, mas da diversidade de epistemologias, de cognoscibilidades. É de forma diferente que apreendemos o mundo, não é de forma uniforme e padronizada que os cérebros funcionam, processam, apreendem as informações.

Temos sim uma diversidade cognitiva, epistêmica dentro do seio escolar em contínuos atos de violência a cada dia que padronizamos os modos de trabalho, que fazemos das metodologias unificadas. É possível dizer que momentos de adaptação quanto a lógica e as metodologias das disciplinas é uma adaptação necessária, até mesmo que cada profissional de ensino vem de uma formação de um universo pessoal de possibilidade e de intenções, mas fazer com que os caminhos técnicos de ensino e

aprendizagem se dão de uma só forma é uma aniquilação as formas divergentes de aprendizagem e de relação com o mundo.

6.7 - Diversidade de diversidades

Um estudante que não se adapta bem as práticas tradicionais terá a possibilidade de se experimentar em outras práticas, mas na medida que não há outras práticas há uma violência epistêmica, sensorial, lógica as subjetividades ali não adaptados. É sem dúvida difícil de perceber, de agir, de propor formas diferenciadas de ensino aprendizagem, na medida que a maior parte dos profissionais de ensino se mostra adaptado e competitivo dentro do meio de formação acadêmica, passando pelas seleções prévias das academias, mas a meu ver, é estando junto nos passeios, nas fontes primárias de informação, na estimulação de diálogo para além dos espaço marcados e com papeis já tão conhecidos e definidos, há uma brecha para um momento de experimentação e descoberta possível, visto que é possível e certo de acontecer transbordamentos.

Nesse sentido, é importante ver e pensar o mundo natural e social – e o conhecimento escolar contemporâneo – percebendo sua alteridade e intertextualidade, significando-os a partir da confrontação das lógicas e dos discursos que vêm sustentando ou promovendo versões de realidade.

Eles “abarcam discursos múltiplos bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto inteiro de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado. [...] foram construídos por metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos confrontando-se entre si” (p. 263). Para Hall, os embates dentro dos EC. foram cruciais para testá-los nas arenas culturais de um mundo moderno que se esvai e de novas ordens que se instalam. (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003. p. 41)

É no conflito, na diferença que podemos visualizar a riqueza a multiplicidade de possibilidades. Por uma teoria, metodologia, prática viajante. Pois, toda grande e

predominante epistemologia tem na sua implantação o ato de sobreposição de outras epistemologias.

Pensando esse universo de práticas coexistente, o conflito é consequência da diversidade que acontece e, a meu ver, parte da saúde metodológica das instituições de ensino, da equipes. Mas ainda coloco que é preciso, para que não se ocupe tempo demais refletindo e discutindo exaustivamente acerca dos micro acontecimentos cotidianos ou que isso não vire foco pedagógico, dar as redes, aos grupos estímulo a movimentação cultural, ao trabalho estético, cultural. Pois se a cultura, o currículo, a formação das noções de mundo é preciso ter o que falar, ter experiências, ter ações que provoquem, que empurram que exijam a interação, para além da pressão do pragmatismo conteudista desenvolvimentista.

Vemos especial oportunidade dessas provocações dentro dos passeios escolares, das saídas, das imersões em espaços externos. Uma perspectiva que caminha para a centralidade no homem, se distanciando de uma perspectiva de falsa antropocentrismo, com as práticas propedêuticas. A preparação e formatação do indivíduo, o imperialismo sobre as visões de mundo os modos de ser e agir, como se fosse um bem maior. Mas partilhamos da ideia de que viver junto, ter experiências junto, em uma prática intelectual é tranquila, atribulada, incerta, instável e cambiante é a prática intelectual como política.

Desafios é o que não faltam frente as declarações anteriores, questionaria sobre a prática, por onde começaríamos? Pois, começaríamos pela cultura, pelas agitações culturais, cinema, teatro, que interferem nos discursos.

Para além das incontáveis e cansativas reivindicações sociais. É na cultura, que está o campo de batalha cotidiana, é nas atividades desprezíveis que as ações de perpetuação de uma cultura dominante se potencializam, pois então, é preciso um

provocador, algo que não naturalize esses fluxos, é preciso estimulação sensorial que dê ruído, é preciso saídas dos meios controlados de ensino e aprendizagem, para que haja transbordo das ideologias. Transbordo esse, ruídos esses, não apenas nas noções de mundo, nas realidades dos estudantes, mas nas equipes, a transformação a interferência se dá também junto aos profissionais, que muito precisam ser provocados, pois, estão em realidades diferentes, visto que nasceram, nascemos com a TV a cores e convivemos com as portabilidades multi mídia, multi inteligentes populares. Por mais intimidade que tenhamos, gostamos, não nascemos lado a lado com as babás eletrônicas e multimeios, o conflito geracional pode ser enriquecedor.

É preciso, mesmo que seja por instantes, deixar de valorizar os atos de barbarismos (ADORNO, 1995) cotidianos que a competitividade nos traz. Deixar de naturalizar a permissividade que a disputa entre indivíduos produz, deixando existir as agressões ao espírito, ao indivíduo como forma racional de existência. Milton Santos destaca também o desmonte social que a competitividade traz. Abolir, não necessariamente seria necessário, mas não deixar naturalizar a individuação extrema, a agressividade e a exclusividade que isso faz entre as pessoas, é um ponto importantíssimo na contemporaneidade. É possível ainda acrescentar o destaque que Walter Benjamin coloca da fragilidade que os meios sociais se encontram frente ao avanço da técnica ao meios de convivência e interpessoalidade. O que parecia esclarecer, pela técnica, só traz confusão e por sua vez abertura para o controle e dominações.

Com a estesia que os passeios são capazes de fazer, com a exigência dos sentido, do processamento de informações em múltiplos suportes, ao longo das caminhadas, é possível tentar fazer com que se esqueça, ou distraiam as mentes e não perpetuem a acentuação das individualidades, para tentar pertencer a um grupo ou ao menos, mesmo

que solitário poder sentir, ver. Ora para se incomodar, ora para curtis ou até mesmo flunar esperamos que os passeios escolares levem transbordo as cruéis cadeias de seletivismo produtivo internacionalmente difundido.

É preciso partilhar o destaque que Boaventura Santos (2009) coloca a respeito de que toda experiência social produz conhecimento. Não há epistemologia neutra, a reflexão epistemológica é algo importante no processo educativo na medida que sem ela podemos ser preza fácil das ações de um processo colonizador homogeneizador com capa de globalização. Vemos especial instrumento de reflexão acerca do presente, uma saída do mesmo, uma quebra da rotina vendo outros espaços pela via dos passeios, no contato com a arte. Os passeios pela imersão, a arte

Não se pode perder de vista uma dimensão do currículo como “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1998, p. 51). Ainda que o ideário emancipatório seja o norte de nossas práticas docentes, ainda que objetivemos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (FOUCAULT, 1995). Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem. (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003.p. 58).

Pego agora emprestado, um relato de uma prática dos pesquisadores VICTÓRIO FILHO, BERINO, e SILVA (2010) professores que lideram o grupo de pesquisa, e fizeram um relato de uma projeto em uma escola do interior fluminense, uma oficina de arte, em muito que traduz o que eu vi acontecer em outras ocasiões sobre os passeios escolares, dentro do projeto com crianças e jovens de uma escola da periferia do município de Petrópolis, dentro de um projeto que visava intensificar as relações entre a arte e seu ensino, os sistemas culturais – suas mediações e pertencimentos. Uma escola de ensino fundamental localizada no bairro do Caxambu, município de Petrópolis, Rio

de Janeiro, visando à formatação de um projeto de arte na/da escola, foram seguidos de certo desconforto e muita apreensão.

O objetivo para este grupo era de oferecer aos educandos atividades artístico-culturais que ampliassem seus referenciais de mundo, procurando dinamizar as aulas, além de tentar integralizar os conteúdos curriculares das disciplinas pertencentes ao núcleo comum da formação escolar. Durante o processo os autores destacam que aconteceu um desconforto, pelos reposicionamentos constantes, um deles, fez recompor intensas reformulações metodológicas, que mais tarde compreendida pelo grupo como totalmente inoperante, de que os conteúdos de arte precisavam “conversar”, ou mais apropriadamente, como muitas vezes a arte é vista dentro da escola, precisa ‘se enquadrar’ aos demais conteúdos disciplinares. (VICTÓRIO FILHO, BERINO, e SILVA 2010, p. 10) Segundo os atores o coletivo de alunos é bastante heterogêneo, formado por dois grupos sociais e étnicos que colaboram para tornar as relações interpessoais mais complexas, capazes de acentuar conflitos cotidianos existentes:

De um lado, temos as crianças e jovens que são em sua maioria os filhos (as) dos pequenos agricultores que lá se estabeleceram há mais muitos anos, proprietários de pequenos sítios; de outro lado, os novos moradores oriundos das localidades periféricas de cidades próximas. (Op. cit. p.11)

Diferenças que dificultavam a integração entre os grupos e consequentes conflitos. Esta discussão sobre os conflitos decorrentes de diferenças étnicas e/ou fenotípicas, foi o que conduziu o projeto inicialmente e que não apenas com o debate, foi possível “amenizar a enorme dificuldade de se abolir essas impenetráveis camadas do preconceito existentes em todos nós, onde se materializa de forma bastante preocupante na escola”. (VICTÓRIO FILHO, BERINO, e SILVA, 2010, p. 11) Se encontravam nas mesmas questões existências e do significado e sentido para o trabalho no espaço escolar.

Para conferir sentido em nossas ações, voltávamos à pergunta: como fazer emergir um novo modelo para a educação num contexto de grandes ‘insuficiências teóricas e políticas, de silêncios retumbantes’”. A chave para essas e outras questões só puderam aparecer bem mais tarde, no momento em que iniciamos os passeios – assim mesmo entendidos como espaço de lazer, fruição estética, diversão, prazer, ACIMA DE TUDO! Incrível como isto oxigenava o grupo; então, com a passagem do tempo e superando as resistências iniciais, que tanto poderiam partir de alguns professores desta escola que não viam com bons olhos nosso trabalho, quanto das próprias crianças, já tão desmotivadas e diariamente submetidas ao solapamento de seus sonhos e expectativas, começávamos a compreender o sentido do nosso trabalho. (Op. cit. p. 12)

Me encontro fortemente dentro desse relato, minha prática se dá nessas cidades periféricas, no Rio de Janeiro originárias desses estudantes migrantes e também não foi bem sucedido nos projetos artísticos, integrados a outros professores ou por iniciativa própria. Não tenho como dizer o quanto tive aproveitamento, mas a meu ver, pelos relatos, muito pouco do que eu imaginei, assim como não superei em maior parte dos esforços a mais um dos trabalhos escolares da rotina, assim como os filmes, que, especialmente na escola de Belford Roxo, foi de intensa e surpreendente oposição dos estudantes. Esse destravamento, essa emoção que religa, flui diálogos, está inteiramente dentro do foco desse trabalho.

Os passeio sempre foram, sem dúvida muito especiais e tratados com muito carinho no relato e na descrição de todas as turmas em que estive presente, principalmente os passeio em que os estudantes foram desafiados a ver e interagir com algo.

7.0 – Considerações finais

Na busca por bens infinitos como um diferencial para a escola

Ao tempo que ao abordamos fontes primárias, um olhar sobre o real, as provocações, reverberações, sentimentos que venham a acontecer, tem-se aí um complexo, tão quão sofisticado quanto os difíceis exercícios e apostilas encontradas no que consideraríamos 'bons' materiais didáticos. Antes de se produzir algo, é preciso lidar com os anseios, organizações de pensamento, verbalizações, construções desconstruções e todo desafio que é o mundo real comum. É mecânico o ato de cozinhar, mas por demais complexo e sofisticado a maneira que uma mesma mistura na mão de uma pessoa fica diferente e na mão de outra pessoa menos habilidosa não dê resultados atraentes ao paladar. Não falo de técnica e de observação dos fenômenos químicos, mas que nesse meio há muito a se ver, o processo, as intenções, o tempo.

É tentar um trabalho dedicado ao fazer educativo permeado e permissivo a questionamentos, um tempero filosófico sem medo da complexidade e à criação de condutas pedagógicas emancipadoras e socialmente relevantes e suas estratégias cotidianas. Um despertar de interesses de ações investigativas que permeiam a vida. Uma pedagogia da imagem, do olhar, da possibilidades "curtição" nas culturas juvenis vivas. Permitir existir em outros modos e tempos, tentando estar junto e desafiado a estar vivo,

Em uma observação atenta aos cotidianos juvenis nas escolas e nas ações de tentar capturar suas atenções, é fácil constatar uma grande energia despreendida em tentativas de competir com o império capitalista multi midiático e suas inúmeras formas de captura de desejos e atenções. Assim, chamamos a atenção para as possibilidades do

avanço da conquista dos olhares, como foco de estratégias e ações pedagógicas, no momento de vivenciar os espaços reais. Ter as realidades como trajetos de coleta de informações estéticas, imagéticas e visualidades. Estudantes expedicionários, coletores de informação, cartógrafos de sua própria cidade. Trabalhar com um diferencial que Walter Benjamin afirma estar em decadência: as experiências. Que estão em contraponto ao que temos de sobra nos espaços escolares, as vivências, que por sua vez são apenas ações, momentos de fazer, operar, mas sem um alcance significativo, sem conseguir provocar ao que Benjamin também destaca uma narrativa, portanto provocar a memória em ricos detalhes e contar.

Não falamos aqui de uma perspectiva redentora da educação ou que essa seja a solução para o mundo é a educacional e práticas pedagógicas, mas que é importante pensar em uma interação com mais qualidade, mais requinte, mais estimulação de nossos estudantes. Fazer do olhar um hábito, um valor ou ao menos um dia que seja ter um experimento mais intenso do aparelho cognitivo, para além de simples coleta de dados formais e bem organizados em lousas, apresentações multimídias e materiais didáticos a fins.

Possibilidades para em nosso cotidiano que convivemos e sermos desafiados constantemente por estudantes escaldados pela exclusão e certeza de despertencimento a cidade e dos acessos uma vida plena, ver isso como não natural. Tentar desmontar a conformidade claramente colocada e verbalizada por estudantes que tecem perfis niilistas, tentando ali, na escola e os papeis de certificação da formação do indivíduo, ao menos cumprir o que a lei os obriga a frequentar a escola. Pensamos que mesmo sem valor o que se coloca como currículo, estimular os sentidos, levar a movimentar-se fisicamente para além das carteiras, traria algum movimento as subjetividades e noções

de mundo a esses indivíduos desafios, que em muito casos é difícil até de se ter algum diálogo.

Inovar as vezes enfrenta dificuldades, mesmo que com inovações tão velhas e passadas, como vídeo e cinema, slides. Saída da rotina de anotações exercício e cadernos, pode ser em muitos casos difícil no lado de que muitos profissionais de educação não esperariam resistência a uma 'modernização' escolar. Assim como por parte dos estudantes também que podem apresenta posturas reacionárias, reclamar por prejuízos, e reações a fins, esperando o tradicional caminho de exposição, processamento do que foi exposto, memorização e prova, sem cola.

Ver, ter, participar, construir um espaço da educação como um espaço líquido, um espaço nuvem. Mesmo que movediço, instável, é enorme, presente, matérico, reagente vivo. Assim como as subjetividades que por mais que referenciada dentro das pessoas, estão sempre em construção, um sistema aberto, em que sua abertura é mais importante das peças.

Podemos tentar expor aos estudantes formas diferentes de existir dando oportunidade de reafirmação ou de questionamento ao invés de trazer as incertezas e complexidades do mundo para perto junto com a obrigação de ser, existir e interagir em terrenos que mau se vê o caminho trilhado - e com pressa - somente tendo a leve noção de que a chegada é a vitória. Há de gerar a dúvida: mas vencer o que mesmo?

Há também uma importante parte de nosso desenvolvimento e concepção acerca do trabalho científico em educação, ao menos o que teço aqui é a de que não acredito em formulas e modelos educativos, assim como também desconfio no trabalho 'solto', descompromissado e libertino. Qualquer coisa ou de qualquer forma, desde que cumpra os pitens clocados no plano pedagógico da escola, assim como cumpra os pcn's, assim como as determinações regionais de currículos básicos, 'mínimos'. Lista prontas

do que fazer em cada fase, feita, assim como publicado, como listas, pontuando mecanicamente onde, quando e o que fazer.

Redes, olharmos juntos, percorremos as cidades com os olhos e corpo e, então percebermos que equipes escolares, estudantes, pessoas próximas estão no mesmo barco em um mar de ondas e correntezas. Atentamos aos navegantes olhar com cuidado e carinho os caminhos e navegar reagindo e aproveitando as energias e características marinhas muito mais do que se preocupar com as cartas náuticas, as competências das tripulações e com as potências do motores. Por mais atual, dinâmica e poderosa que seja a máquina e equipamentos de navegação, não supera destreza de um surfista que com uma simples prancha, sem grandes investimentos, nem motores, nem velas, nem cartas, nem cursos, nem lutas e motins, se move com velocidade pelas ondas e mais ainda se diverte (curte). Além disso tudo, com os olhos e vivencia no trajeto, sendo o destino, não o final, mas a oportunidade de um recomeço. Ensinar a navegar é também navegando. A caminho de um mar, uma cidade ou um mundo que nomearemos é nosso.

Provocamos aqui uma tentativa de refletindo acerca de um empirismo filosófico flanador surfista, como um alimentador, estimulador, das redes sócio culturais intra escolares, fragradamente enfraquecidas nesses últimos anos. Um espaço de respiro dos espaço tempo escolares. A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral (BENJAMIN, 1994; p. 226 apud SANTOS p. 53).

Atentamos ainda que não achamos interessante para o espaço escolar, para o trabalho escolar embarcar na disputa pelos interesses dos estudantes, disputa essa que o capitalismo tem travado há centenas de anos e que hoje avança, com naturalidade e voracidade, assim como destacado no Estudo de santos acerca dos desafios da educação popular no contexto de guerra cosmopolita, em 2011.

Quando esse ponto é atingido, a dominação – disfarçada em afluência e liberdade – se estende a todas as esferas da vida pública e privada, integra toda oposição autêntica, absorve todas as alternativas. A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para defesa desse universo. (MARCUSE, 1967; p.37, apud Santos p. 50)

Defendemos os passeios escolares como um diferencial / estratégia / ação pedagógica existencial, afinal não é só trabalho, é estar junto, conviver. Provocamos aqui uma tentativa de refletindo acerca de um empirismo filosófico flandoso surfista, como um alimentador, estimulador, das redes sócio culturais intra escolares, fragradamente enfraquecidas nesses últimos anos. Um espaço de respiro dos espaço tempo escolares. Uma busca por estes 'bens infinitos' também se dá no exercício do olhar, da generosidade e do estranhamento. O exercício de cooperação e união que a visita escolar suscita e favorece a visualidade destes bens. Da produção de sentimentos aglutinantes, de sentimentos em comum, de dar o que falar, comentar, estranhar.

Retomo aqui a valorização e do enriquecimento dos jogos existenciais intra escolar que participam nas construções epistêmica, social, cultural no interior escolar. Jogo na utilização de múltiplas formas de linguagem; jogo da formalidade e informalidade; jogo do diferentes tempos, tanto o uso do tempo da alta produtividade, quanto ao tempo da contemplação fora de qualquer pragmatismo; jogo na objetividade e subjetividade. Uma multiplicidade de plataformas epistêmicos culturais no desafio do diálogo, no desafio da convivência nos caminhos da formação humana. Mais que caminhar em direção a revoluções ou a discursos de redenção, mas dar valor as energia que já existem no seio escolar, já circulam, transbordantes a contrapelo as metodologias e currículos unificados.

Sensibilidade, reflexão, diálogo, filosofia e muitos outros elementos na composição do caldeirão de riquezas fulgurantes onde o homem ainda é o centro e é

preciso por múltiplos caminhos, quantos forem necessário a (re)valorização desse aspecto e do respeito ao que nos fortalece, nossas diferenças. Em uma “era de indeterminações na educação” (SANTOS, 2010), transição incompleta e incerto quanto as verdades e certezas do mundo e da ciência (FEITOSA, 2004) é na experiência, por Walter Benjamin (1987) na provocação da memória, nos sentidos que vemos possibilidades. Não uma proposta de um novo sistema mas de um aproveitamento das indeterminações para se por como os surfistas se colocam, frente aos oceanos, frentes as ondas. Estar na praia, já começa a realização, tudo faz parte, estar descolado e colado, curtidor e observador. Cada um tem a sua prática conforme cada ser, cada corpo, cada entendimento, percepção das forças circulantes, ao mesmo tempo que todos surfam. E qual seria a melhor prancha? Depende do surfista, do mar, do clima no sentido de aproveitar a energia do mar. Nem contra nem a favor, nem boiando, nem dissolvido, curtindo nos bens infinitos permeando nas grandes ondas da existência humana (histórica, social, epistemológica, cultural) e se fortalecendo na interação com o mar, no surf nosso de cada dia.

Referências

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho** - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu: 1998.
- BERINO, Aristóteles de Paula; VICTORIO, Aldo. **Culturas Juvenis, cotidianos e currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.7-20, Jul/Dez 2007.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1: **magia e técnica, arte e política**.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001). Acessado em: 01 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000154&pid=S1413-2478201000030000700005&lng=en>. 2001
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. IN.: Revista Brasileira de Educação, Nº 23. 2003
- DUARTE, João Francisco Júnior. **O que é Real?**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- ENNE, Ana Lucia S. **Imprensa e Baixada Fluminense: múltiplas representações**. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/enne1.htm>>. Acessado em junho. 2004
- F/GT06-5976--Int.pdf>. 2010
- CHARLES, Feitosa. **Explicando a Filosofia com Arte**. São Paulo: EDIOURO, 2004.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir, nascimento da prisão**; Tradução de Raquel Ramalhere. Petropolis - RJ: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.
- GIRON, Luís Antônio. **Entrevista com Umberto Eco: O excesso de informação provoca amnésia**. concedida em entrevista em 30/12/2011, as 16h 48m em Milão. In: Revista Época digital. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2011/12/umberto-eco-o-excesso-de-informacao-provoca-amnesia.html>>. Acessado em jan. de 2013. 2012

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE COADIC, Y.-F. **A Ciência da Informação**. Tradução de Maria Yeda F. S. de Figueiredo Gomes. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1996.

LEITE, José Carlos. LEITE, Eudes Fernandes. **Saber formal e saber local: convergências e assimetrias**. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). IN: Revista ciência e cognição. Vol 17 (2): 135-154. 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro:Ed. 34 Ltda, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. UFRS, Porto Alegre: 2008.

MUNARETO, Júlia. **Estudos Culturais e Educação: uma relação de complementaridade**. I Educum Sul - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria / RS.

NIETZSCHE, Friedrich. **Verdade e Mentira no Sentido Extramoral**. (Aforismo 1). In: Obras Incompletas. São Paulo, Abril Cultural, Col. “Os Pensadores”, 1978

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____ ; SGARBI, Paulo (org). **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PELBART, Peter Pál. **Exclusão e biopotência no coração do Império**. 2001. Acessado em: 5 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.cedest.info/Peter.pdf>>.

PLETSH, Márcia Denise. RIZO, Gabriela. (Org.) **Cultura e formação: Contribuições para a prática docente**. Seropédica: UFRRJ. 2010.

PENNA, Tiago. **A nova barbárie segundo Benjamin**. Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: Diálogos de Gerações. 2009.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **Das concepções prévias aos sentidos construídos na formação crítica do educador ambiental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seroédica-RJ: 2010.

SANTOS, Leandro Machado dos. **Considerações iniciais sobre o conceito de educação na era da indeterminação**. Acessado em 10 de Abril de 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PD>>. 2010.

_____. **Crítica da Educação em Walter Benjamin:** formação humana em uma Pedagogia de Guerra. In: LOBO, Roberta (org). *Crítica da Imagem e Educação: reflexões sobre a contemporaneidade*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

_____. **Os desafios da educação popular no contexto de guerra cosmopolita.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza, **Epistemologias do sul.** São Paulo: Medina. 2009

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_06_maria_da_graca_jacintho_setton.pdf>. Acessado em: 4 de maio de 2013. 2002

SERALE, Daniel. **A Dimensão Estética (a partir de Herbert Marcuse).** Acessado em 05 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.myspace.com/danielserale/blog/359414404>>. 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem escondeu o currículo oculto.** In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.

SINGULANI, Amanda Macedo. **As juventudes e suas corporeidades no cotidiano de uma escola pública de seropédica.** Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Seropédica - RJ. 2011

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de piaget.** Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm#_ftnref1>. Acessado em març. de 2013. S/d

VICTÓRIO FILHO, Aldo. BERINO, Aristóteles de Paula Berino. SILVA, Denise Espírito Santo. **Brincando nos campos dos estudos culturais:** Educação, arte & imagens nas cidades. VI Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 2010

ZORDAN, Paola. **Povo e filosofia:** um encontro necessário. UFRGS. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1680--Int.pdf>>. Acessado em: 10 de maio de 2012.

ANEXO

Questionário utilizado:

Passeios escolares

Pesquisa sobre os passeios escolares - por Pablo O. Alves - Programa de Pós Graduação em Educação da UFRRJ

Identificação (não será revelada)

Nome, Idade, sexo, disciplina, formação

Sobre sua prática.

Há quanto tempo leciona e para que clientela (médio, fundamental I, II)

Localização da sua escola e tempo de permanência.

Pública (de qual rede) ou particular?

Você se recorda se na sua graduação, você teve alguma disciplina que discutia questões referentes a saída escolar?

Acha importante essas saídas, passeios?

Você foi ou se sente estimulado/a a visitar outros espaços fora da escola com os estudantes?

Quais espaços na sua opinião seriam os mais interessantes nesse contexto?

Você já foi com os estudantes a algum passeio escolar?

Para onde?

Em suas lembranças de estudante, os passeios foram importantes, representaram algo para você?

Onde seria o passeio mais significativo, em suas memórias estudantis?

Você considera que houve mudança no relacionamento entre os estudantes após o passeio?

E na sua relação com os estudantes?

Você considera importante momentos fora do ambiente e da rotina escolar formal com os estudantes?

Na sua opinião, nos último(s) passeios, houve contribuição na socialização dos estudantes?

Teve transformação na relação com os estudantes após acompanhá-los nos passeio?

Alguma consideração mais acerca desse universo das saídas dos estudantes - os passeios escolares?

Enviar

Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/10cwVH7H7fXLpvNqUm0BT-J1pI-9pqyZQwDthBzntELO/viewform>>