

NOTAS PARA PENSAR DE NOVO A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Faculdade de Educação e Laboratório de Estudos Audiovisuais – Olho - da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

RESUMO: A intenção pulsante deste texto é movimentar-se pela análise e indagação das características da ambientalização curricular que foram consensuadas por pesquisadores participantes do “Programa de Ambientalização Curricular nos Cursos Superiores: caracterização de intervenção e análise do processo” (Rede ACES). Escolhendo quatro dessas características que têm maior afinidade com as discussões contemporâneas das teorias sobre educação e diversidade cultural, tece-se um movimento de crítica e de proposição de outras abordagens conceituais. A busca é dar vazão a um currículo que privilegie processos de transformação criativa e metamorfose, ao mesmo tempo em que avancemos na criação de uma poética das fronteiras, das diferenças, tendo como abertura as potências e forças dos conceitos filosóficos, especialmente a liberdade, uma nova forma de pensar a mudança.

PALAVRAS-CHAVE: ambientalização curricular, diversidade cultural, diálogo, liberdade.

Este texto tem como principal objetivo realizar uma reaproximação com as características em um diagrama circular (Oliveira Júnior, Gargallo, Amorim e Bau, 2003) que significaram um marco teórico para a análise e proposição de atividades no âmbito da ambientalização curricular desenvolvida no “*Programa de Ambientalização Curricular nos Cursos Superiores: caracterização de intervenção e análise do processo*”¹, cuja principal finalidade foi “encontrar metodologias de análise para avaliar el grado de “Ambientalización Curricular” de los estudios superiores que se imparten en distintos centros de América Latina y Europa, a partir de un trabajo participativo e interdisciplinar con profesores/as de distintas universidades” (documento da RED ACES).

Neste texto, tratarei especificamente das compreensões e movimentos de pensamento que foram instituídos por mim, pelo prof. Wenceslão Machado de Oliveira Júnior e pelo prof. Guilherme do Val Toledo Prado, que coordenamos o grupo da Faculdade de Educação da Unicamp que trabalhou na Red ACES.

A referida reaproximação acontecerá teórico-metodologicamente argumentando-se que, embora na época não estivessem tão em voga em nossas discussões as relações entre currículo e diversidade cultural, há bastante afinidade com esse atual contexto teórico-metodológico dos estudos curriculares. Por exemplo, de acordo com referenciais que vêm sendo apresentados no *Journal of Multicultural Discourses*, faz parte do repertório do campo dos estudos que focam as relações entre cultura e educação: explorar os conceitos, teorias, métodos ou técnicas de linguagem / comunicação / discurso de pesquisa e ensino por grupos e comunidades culturalmente marginalizados; estudar os discursos que refletem as questões e preocupações dos grupos e comunidades fora das culturas dominantes; envolver-se em co-

1. Alfa - Nº do Processo: AML/B7-311-97/0666/II-0051- A

municação intercultural igualitária, crítica e de cooperação; interrogar, contestar ou subverter discursos de dominação cultural, preconceito e exclusão; identificar ou defender discursos de solidariedade cultural e de prosperidade; e discutir ou negociar princípios culturais comuns.

As conexões com dimensões da diversidade cultural ficam evidentes especialmente nas seguintes características do diagrama circular cuja descrição mais detalhada que fizemos à época está entre parênteses: *ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade* (ampliação dos “espaços de escuta” no interior de nossas práticas sociais [notadamente as curriculares] às demais formas de produzir e organizar conhecimentos, de modo a permitir a reconfiguração do maior número de falas/discursos no processo de entendimento do mundo); *levar em consideração o sujeito na construção do conhecimento* (promover “espaços de escuta” em nossas práticas sociais [notadamente nas pedagógicas] de modo a permitir os encontros das falas do maior número de pessoas [indivíduos] na produção dos conhecimentos; *coerência e reconstrução entre teoria e prática* (reconhecimento de que teorias e práticas sociais se fazem mutuamente mergulhadas em dinâmicas culturais específicas, guardando em si as marcas desta origem) e *orientação prospectiva nos cenários educativos* (produzir outras práticas sociais e discursivas que explicitem e reduzam as relações discriminatórias e predatórias das práticas sociais existentes, de modo a imaginar e produzir maior tranquilidade e liberdade nas pessoas e garantir a continuidade do mundo).

É importante salientar outros dois aspectos do nosso trabalho para a melhor compreensão das considerações que passarei a fazer. Optamos por trabalhar com os cursos de formação de professores de Biologia e de Geografia e focamos a análise dos processos de ambientalização curricular em disciplinas específicas que buscavam articular educação e ciências de referência; ou seja, houve uma centralidade em pensar a ambientalização curricular nos currículos da universidade, mas que dialogasse com a escola básica.

É pelos fios da problematização entre escola e diversidade cultural que seguirei neste texto, marcando suas influências em nosso pensamento sobre ambientalização curricular, apresentado-as ao debate.

SOBRE OS LUGARES DA ESTABILIDADE ENTRE CIÊNCIAS E CULTURAS

Concordo com alguns autores que têm discutido o conceito de diversidade, nos contextos pós-coloniais, como um “lugar” de estabilidade para a proposição de políticas que vêm agindo e se efetuando dentro da lógica da reconhecimento.

Quando voltamos o nosso olhar para as características do diagrama da ambientalização curricular, além de percebermos a manutenção da continuidade de pensar com a polaridade moderna entre natureza e cultura, sujeito e objeto, puro e híbrido, tendíamos a apostar nas formas dialógicas, democráticas e de um universo comum entre *as ciências e a cultura*.

Parece-me menos enfática a abertura para discutir o quê das ciências ou das culturas poderia ser reconhecido como ciências e culturas; ou seja, girávamos no entorno das forças que mapeavam lugares específicos para essas duas categorias e que lhes conferiam territorialidades visíveis. O encontro entre ciências e culturas configurou-se em um lugar que, dependendo das circunstâncias e perspectivas, a reconhecimento entre essas duas palavras acontecia por uma mediação ou por um tipo de engajamento (político?) que trabalha dentro de lógicas de um império da uniformidade. Há marcas nos nossos pensamentos sobre ambientalização curricular que se impregnaram dos significados que as culturas alcançam nas proposições curriculares da escola básica. Quando me refiro a currículo, não o dimensiono como simples expressão, representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas como produtor de identidades e subjetividades sociais específicas. O currículo não apenas representa, ele ‘faz’ (Silva, 1995).

A reconhecimento tem sido uma das poderosas formas de esse “fazer” do currículo, conforme apresentamos anteriormente (Amorim et al., 2004 e 2012).

É certo, também, que a reconhecimento apresenta-se como um importante constituinte da resistência cultural. Segundo Bignall (2012), definir-se, dentro da homogeneidade que a diversidade cultural suscita, e reconhecer-se como parte integrante e diferente de uma sociedade, antes colonial, tem sido fundamental para os direitos de várias comunidades “marcadas identitariamente” em vários países, como o Brasil, outros países da América Latina, o Canadá e a Austrália. Se, para o caso de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, etc., essa forma de resistir politicamente pela reconhecimento não é desprezível, quando se tratam de questões relativas à sexualidade, gênero, etnia e língua, a literatura que se interessa em discutir ciências e culturas pelas vias do ensino (p.ex., os textos da revista *Cultural Studies of Science Education*) é plural, distinta e com poucos consensos entre si, a não ser a necessidade da crítica e da reflexividade para o tratamento das tensões que povoam as fronteiras entre ciências e culturas. No que diz respeito às discussões sobre ensino das ciências, nos contextos culturais, as questões sobre *identidade* são recorrentes.

ESCUITA É SINÔNIMO DE DIÁLOGO?

Interessa-me pensar por que os significados produzidos pelos nossos pensamentos sobre ambientalização curricular geraram estabilizações e permanências, mais do que rupturas. Se estamos tratando de um universo tão plural de sentidos produzidos, inclusive nas práticas pedagógicas escolares, que dimensões da ideia de encontro entre sujeitos e conhecimentos são convocadas a tomar parte dos currículos e abrir possibilidades de a vida acontecer?

Parece-me que as categorias da ambientalização curricular escolhidas como foco neste texto consideram que haja um conjunto variado de discursos socialmente marginalizados, excluídos ou suprimidos, e mesmo subjugados na proposição de políticas públicas e na organização das instituições, incluindo a escola. Assim como apostam em certa visão de convivência cultural harmônica, pela qual é possível revitalizarem-se ou enriquecerem-se os discursos, real ou potencialmente. No caso da escola, instituição que participa do projeto do direito da educação para todos, essa dimensão da convivência cultural pode nos ajudar a compreender algumas propostas pedagógicas da inclusão dos diferentes, do estímulo ao exercício democrático do diálogo entre os diferentes e ao compartilhamento de um ideal comum do respeito às diferenças (Amorim, 2010).

Na esteira da argumentação de que, no nosso trabalho, há a contiguidade entre escola e a “ambientalização curricular”, a expressão “escuta” tratar-se-ia de espaços e tempos de acolhimento, de estímulo ao diálogo e ao entendimento entre as pessoas. Propõe-se, portanto, considerar importantes –dignas de serem ouvidas e colocadas em prática– as proposições sugeridas pelas mais diferentes vozes.

Entretanto, conforme indiquei em Amorim (2010), parece-me pouco provável que seja por uma serenidade do diálogo, da convivência cultural harmônica e do princípio da igualdade cultural, embasado na ideia de tolerância, e em certa medida da prosperidade comum, que avançaremos para a criação de uma poética das fronteiras, das diferenças, “aquela em que a liberdade inventa, em que o monstro (que se subtrai à ‘racionalidade’ do controle) é o *Angelus Novus* do porvir, aquele que olha adiante e se apropria do real e o metamorfosia” (Negri, 2001, p. 94).

LIBERDADE

Os nossos discursos também se conectaram aos princípios da igualdade cultural e da liberdade, a última provocação que farei neste texto. Embasar-se-iam na compreensão de que as comunidades

humanas e seus discursos, embora se engendrem no conflito e em tendências à dominação, devem ser chamados criticamente à consciência e à reflexão com as quais se podem recriar outros discursos com vistas a restabelecer e engrandecer os sentidos de humanidade e seu progresso? (Amorim, 2010).

Seria possível, a partir das ideias de liberdade e “manutenção” do mundo, chamadas à descrição de uma das características do diagrama circular da ambientalização curricular, auxiliar no processo de cultivar e desenvolver as necessidades e os princípios da igualdade. Se isso é verdadeiro, não me parece que a única opção para isso se efetivar fosse criar condições de comunicação e interação entre os diferentes, numa tendência à cooperação por ideias e valores comuns, vinculados às singularidades, mas que delas pudessem se desprender para ganhar ‘status de universal’ e apropriados para todos.

É com a palavra liberdade que esboçamos algumas linhas de constituição de prospecção de cenários para a emergência de outros tipos de sujeitos, fora da uniformidade e homogeneidade que as considerações deste texto fazem ver. Segundo Boundas (2009), a liberdade é manifesta em pontos críticos nos quais algum estado ou condição das coisas passa para um estado ou condição diferente. Em contraste com os conceitos tradicionais de liberdade positiva e negativa, esse conceito de inspiração nos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari concerne esses momentos na vida após os quais um não é mais a mesma pessoa que era antes.

Essa mudança repentina para outra qualidade da vida ou para uma vida que é vivida em outro grau de intensidade é um possível resultado do que Deleuze e Guattari chamam de linha de fuga, e nesse tipo de linha a liberdade é manifesta. O tipo de liberdade que é manifesta numa ruptura desse tipo não pode ser capturada nos conceitos liberais ou humanistas de liberdade negativa ou positiva, uma vez que eles definem liberdade em termos da capacidade subjetiva de agir sem obstáculo na busca de suas finalidades ou em termos de sua capacidade de satisfazer seus desejos mais significativos (Boundas, 2009).

Ora, o que se abre de novo no pensamento sobre ambientalização curricular, e que é derivado dos atravessamentos das discussões sobre diversidade cultural e educação, são a abertura, a aposta no acontecimento e no imprevisível que o mundo carrega, independentemente das ações dos sujeitos nele ou sobre ele. Um mundo que se configura em tipos de linhas: primeiramente, linhas molares que correspondem às formas de segmentação rígida encontradas nas instituições burocráticas e hierárquicas; em segundo lugar, as linhas moleculares que correspondem a formas fluídicas ou de sobreposição, da divisão características da territorialidade “primitiva”; e, finalmente, linhas de fuga que são caminhos ao longo dos quais as coisas mudam ou tornam-se modificadas em outra coisa distinta.

Seguindo o convite de Gil (2008), a compreensão do mundo como um atravessamento de linhas privilegiaria processos de transformação criativa e metamorfose através dos quais a mudança – desejo latente da ambientalização curricular - ganha potência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, A. C. R.; Prado, G. T. ; Oliveira Junior, W. M. y Camargo, T. S (2004). Currículo e Ambiente, ou quando assumir identidades é (não)diferir. *Eccos. Revista Científica*. 6 (2), pp. 87-106.
- Amorim, A. C. R. (2010). Diversidades culturais e escola, por linhas de combate. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, pp. 1-20.
- Amorim, A. C. R.; Oliveira Júnior, W. M.; Prado, G. T. (2012). Currículo e ambiente: espelhamento em diferença. In: Leme, P.C.S., Pavesi, A., Alba, D. y González, M.J.D. David Alba (org.). *Visões e Experiências Ibero-americanas de sustentabilidade nas Universidades*. São Carlos: Gráficas Alhambra, pp. 159-164.

-
- Bignall, S. (2012). Dismantling the face: pluralism and the politics of recognition. *Deleuze Studies*, 6(3), pp. 389-410.
- Boundas, C. (2009). Gilles Deleuze and the problem of Freedom. In: Holland, E. W., Smith, D. W. y Stivale, C. J. (org.) *Gilles Deleuze: Image and Text*. London: Continuum, pp. 221 – 246.
- Gil, J. (2008). *O imperceptível devir da imanência*. Lisboa: Relógio D'água.
- Negri, T. (2001). *Exílio*. São Paulo: Iluminuras.
- Oliveira Junior, W. M.; Bonil, J. ; Amorim, A. C. R. y Bau, E. A. (2003). AS 10 CARACTERÍSTICAS EM UM DIAGRAMA CIRCULAR. In: Junyent, M.; Geli, A. M. y Arbat, E. (org.). *Ambientalización Curricular de los estudios superiores. 2 - Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios*. 1 ed. Girona: Editora da UdG.
- Pareces-Canilao, N. (2006). Decolonising Subjects from the Discourse of Difference. *Journal of Multicultural Discourses*, 1 (1), pp 6-26.
- Silva, T. T. (2002). Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: Moreira, A. F. B y Macedo, E. F. (org.). *Currículo, práticas pedagógicas, identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 35-52.