

CARTOGRAFANDO POSSIBILIDADES ÉTICAS, ESTÉTICAS E EMANCIPATÓRIAS DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR.

LEILIANE DOMINGUES DA SILVA

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

DAGMAR DE MELLO E SILVA

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

RESUMO: Neste artigo apresentamos os princípios teóricos e metodológicos basilares que dão sustentação a nossa concepção de ensino, aprendizagem e formação no Ensino Superior. Defendemos que as “boas práticas” não dizem respeito a abordagens que se dão por fórmulas que caminham em linhas retas, com um começo, meio e fim. Motivo pelo qual apresentamos a cartografia como método e política de ensino. Entendemos que o mundo contemporâneo nos desafia no exercício ético de educar as novas gerações e que as experiências estéticas podem ser um caminho alternativo para uma racionalidade instrumental que tem falhado na passagem da heteronomia para a emancipação. Por fim, apresentamos um relato de experiência em uma disciplina, com as narrativas dos/as alunos/as para dar sustentação material às nossas proposições.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Boas Práticas; Emancipação.

INTRODUÇÃO

A inovação didática tem sido um tema fundamental para a formação do cidadão do século XXI. Nessa direção, abrimos esta introdução com a seguinte questão: o Ensino Superior tem oferecido às condições necessárias para uma formação emancipada, apta a enfrentar os novos desafios sociais ou mesmo do trabalho, no mundo contemporâneo?

Vivemos em um tempo histórico cujas constantes transformações tecnológicas e científicas, muitas vezes, se tornam intangíveis de serem acompanhadas pela percepção humana. Portanto, novas questões emergem desta proposta: Quais seriam as características necessárias para atendermos o desafio colocado pela UNESCO de repensar a educação e adotar abordagens inovadoras que promovam a igualdade, a inclusão e a qualidade na aprendizagem? Bastaria uma renovação sistemática dos conteúdos? Ou a solução estaria na reformulação de métodos e práticas que visassem o tão proclamado desenvolvimento de competências cognitivas, pensamento crítico e criatividade para garantir uma aprendizagem de qualidade? Em que consistiria esta qualidade?

A inovação didática tão propagada nas enunciações discursivas do mercado educacional propõe um modelo participativo e colaborativo no qual o aluno é o protagonista ativo de sua própria aprendizagem, ao mesmo tempo em que as boas práticas buscam melhorar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de estratégias

e metodologias comprovadas e eficazes. Mas, até que ponto enunciações como estas, produzem diferença na formação de sujeitos emancipados e protagonistas da vida política/coletiva, em suas dimensões ética, estética e política? Não estariam estas palavras de ordem tais como: competência e eficácia, apenas produzindo discursos afinados com interesses de uma Cultura capitalística¹ atenta aos desígnios do mercado?

Essas são algumas questões que atravessam nosso fazer docente cotidiano e que nos instigam na invenção de boas práticas que possam se contrapor a um modo de exercer o Ensino Superior que nem sempre responde às necessidades e exigências dos alunos e da sociedade atual.

Não temos as respostas prontas para as questões aqui colocadas, mas, de antemão, podemos dizer que também não estamos buscando uma direção específica para orientar nossas práticas, nos contentamos em “estar à porta”, para que a formação no Ensino Superior proporcione aos alunos a emancipação proposta por Rancière (2011) e que expomos a seguir, com nossas próprias palavras: um modo insubmisso de se posicionar no mundo, uma vez que sempre podemos nos declarar politicamente contra a lógica policial e em favor da lógica igualitária, nos opondo à norma hierárquica que produz a distribuição dos lugares e funções dos sujeitos na organização e na ordem política e social. A política para Rancière (2011) se exerce na luta para que as vozes dissonantes sejam reconhecidas como legítimas e não como mero ruído, posto que, somente por meio do desentendimento, a ordem do dizível e do visível pode ser alterada (Idem, 2011, p. 228-229). Neste sentido, o que propomos aqui, é a possibilidade de um ensino que proporcione aos estudantes alterarem os regimes de visibilidade opressores, fazendo ressoar no mundo o protagonismo das suas próprias palavras.

A questão que estáposta para nós, é que mesmo que, travestida por um discurso inovador, o que se evidencia, na maior parte das instituições de Ensino Superior, é uma pedagogia legitimada e centrada no autoritarismo, na coação, na heteronomia² e aplicada com extrema rigidez através da submissão do silêncio, da ausência de crítica, de criação e da perda da curiosidade. Nesse modelo de aula e de prática docente, nada de novo acontece ou deve acontecer. Antigas perguntas devem ser respondidas com respostas já conhecidas, uma vez que a segurança do futuro reside na direção a um progresso que segue na reprodução, na repetição e no apego à estabilidade e na segurança daquilo que preexiste como representação de uma verdade. Deste modo, a aula universitária se mantém na repetição que não produz diferença, na ênfase que recai na transmissão e na explicação de conhecimentos a receptores passivos, que segundo Rancière (2011) embrutecem, não emancipam.

O professor que adota essa postura confia no mito da transferência de conhecimento, acreditando que o aluno só aprende se o professor ensinar. Nesse contexto, espera-se que o aluno, mesmo discordando, mantenha-se em silêncio diante da autoridade do professor, submeta-se sem questionar e abra mão do direito de pensar (pois o pensar não é natural, precisa ser forçado por algo que o coloque em movimento), algo que impacta a participação plena na esfera política. Bem como, o professor, que teoricamente preconiza a escuta ativa, igualdade e autonomia dos alunos, mas mantém uma abordagem instrucional e representativa em relação ao ato de conhecer, revela sua falta de confiança na cognição como invenção, ato do conhecimento que promove

SILVA, L. D. da; SILVA, D. de M. e

mudanças e transformações sociais.

Como transpor essa lógica conteudista e escapar da mecanização, reprodução e hierarquização, que regem, controlam e monitoram o processo de ensino e aprendizagem, sob um viés meramente tarefeiro, pouco ou nada inventivo?

Defendemos que para promover uma educação que proporcione espaços/tempos para a invenção de si e de mundos outros, é preciso (pre)ocupar-se com o mundo, e isso, não necessariamente está ligado à construção de um futuro progressista, mas sim à criação de uma forma de presença, em que cada um possa problematizar, considerar diferentes perspectivas e questionar aquilo que já está visto ou acreditado, pois “todas as vidas valem igualmente e são igualmente capazes de colocar em questão a vida individual e social” (Kohan, 2019, p. 81).

Por isso, o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Logo, aprender e educar deve se opor ao pragmatismo e à instrumentalização de uma razão em prol de respostas prontas, ou seja, deve se contrapor a perpetuação da “lógica explicativa” (Rancière, 2011) a fim de que cada aluno possa ter a oportunidade de problematizar, e questionar aquilo que lhe é rerepresentado como verdade. Em outras palavras, trata-se de um convite para a “experiência da aprendizagem” (Larrosa, 2002).

Frente aos acontecimentos de sua época, o professor deve procurar por fendas ou brechas que levem os alunos ao encontro de questões que tornem possível o encontro com a “experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não somente *chrónos*³” (Kohan, 2004, p. 98). Em tempo, a experiência diz respeito ao que é vivido, no momento singular de estar no entremeio das coisas, sob percursos imprevistos da vida que acontecem por irrupções das quais novos caminhos se abrem. Proporcionar aos alunos a experiência da aprendizagem envolve cultivar modos atencionais de observar, ouvir, sentir, falar e expressar-se livremente. Isso ocorre em um tempo de suspensão do utilitarismo, permitindo uma aproximação com problemas tais como: O que vejo?, O que acho disso?, O que faço com isso?

Como autoras deste artigo e docentes do Ensino Superior, buscamos construir desvios para rotas de invenção, caminhos que se distanciem de tudo que “dá forma final” as coisas do mundo, ampliando os sentidos da experiência por meio de outras relações, mais passionais e envolventes, “tocando e se deixando tocar pelos signos do mundo, criando suas próprias paisagens, reorganizando assim seus padrões de compreensão do mundo e da vida” (Silva; Marton, 2012, p. 138).

Neste viés, compartilhamos uma de nossas experiências como professoras universitárias, não para traçarmos passos ou estruturarmos receitas, mas sim, destacarmos através de uma “educação menor”⁴ (Gallo, 2002), a criação de práticas para uma heterotopia⁵.

A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO

Como capturar movimentos sem estagná-los? Como circunscrever subjetividades em permanente produção? Como estabelecer respostas finais para processos em constantes transformações? Como estabelecer um plano comum que transdisciplinarize as diferentes disciplinas do currículo? Como avaliar quantitativamente uma experiência que é essencialmente estética? Essas dentre outras

inúmeras questões nos fazem optar pela cartografia como método e política tanto de pesquisa como no ensino.

A cartografia é uma abordagem teórico/metodológica criada por Félix Guattari e Gilles Deleuze, na obra *Mil platôs* (2011).

Os referidos filósofos partem do conceito de rizoma e multiplicidade para se referirem ao modo como concebem as questões relativas às subjetividades. Assim como na botânica, o rizoma traça um mapa que “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30). Rompendo com um binarismo de causa e efeito imposto por uma racionalidade adepta aos princípios de modelos demonstrativos e representacionais, Deleuze e Guattari nos convidam, através da cartografia, exercitar estados atencionais de abertura para as situações imprecisas e acontecimentos que nos atravessam nos espaços/tempos em que há vida.

Mesmo que a cartografia não se defina por um conjunto de procedimentos *a priori*, suas orientações estão conectadas a um plano comum. É no reconhecimento de que tanto a pesquisa como as questões referentes ao ensino e a aprendizagem se dão por processos subjetivos, que o método cartográfico assume para si a importância da intervenção na orientação de suas práticas. Intervir como problematização e não como instrução. Por entender que o planejamento não é um fim em si mesmo, sugere-se uma reversão da concepção tradicional de método (*metá-hódos*) para *hódos-metá*, posto que a experiência do caminhar não é algo que está dado.

Ao adotarmos a cartografia como método de ensino e pesquisa, nos afastamos de uma lógica de planejamento instrucional rigidamente estruturado e nos aproximamos de um fazer pedagógico que se constrói no percurso, no encontro com o inesperado e no atravessamento das experiências. A triangulação entre a metodologia cartográfica e suas possibilidades éticas, estéticas e emancipatórias sustenta-se na recusa à imposição de formas fixas ao conhecimento, abrindo espaço para um ensino que se faz no entremeio, na tensão produtiva entre subjetividades em movimento.

Essa abordagem pode ser adotada mesmo nas chamadas disciplinas duras e supostamente exatas, quando compreendemos, a partir de Gaston Bachelard (1996), que o conhecimento não é algo dado, pronto e acabado, mas um processo que está aberto a contínuas mudanças frente aos enfrentamentos de obstáculos epistemológicos. Em sua concepção, o aprendizado se dá por meio de problematizações, do questionamento e da reelaboração constante das concepções preexistentes. Assim, em disciplinas como matemática, física e química, a cartografia se manifesta na forma de um ensino que valoriza a construção do pensamento por meio da experimentação e da invenção, permitindo que os estudantes não apenas absorvam conceitos, mas os reinventem ativamente, como a história demonstrou com o surgimento da Física Quântica frente à Física Newtoniana.

Além disso, a transdisciplinaridade proposta por Basarab Nicolescu (1999) amplia essa visão ao propor que o conhecimento não se restringe a compartimentos isolados, pois o ato de conhecer é atravessado por diferentes camadas de realidades e por interações complexas entre os saberes. Dessa forma, até mesmo nas ciências exatas, a cartografia e a transdisciplinaridade permitem que a aprendizagem ocorra em um plano

SILVA, L. D. da; SILVA, D. de M. e

dinâmico, no qual modelos tradicionais de ensino são tensionados por abordagens pedagógicas que consideram a subjetividade, a invenção e a interconectividade dos saberes. Um bom exemplo é a Etnomatemática que desafia a visão hegemônica da matemática como um conhecimento neutro e universal, mostrando que diferentes povos e culturas possuem seus próprios sistemas matemáticos, desenvolvidos a partir de suas realidades socioculturais.

É por isso que defendemos que a ética da cartografia se dá pela atenção ao outro em sua potência de existência, pela escuta ativa e pelo reconhecimento da singularidade de cada trajetória no campo da aprendizagem. Isso significa que não há uma antecipação prescritiva de caminhos, mas sim, um compromisso com a invenção conjunta de saberes, o que implica deslocamentos e reconfigurações constantes da própria prática docente. Esse caráter ético se alinha ao conceito de "Educação Menor" (Gallo, 2002), pois se trata de um modo de educar que resiste à padronização, à disciplinarização e às normatividades impostas por sistemas avaliativos quantitativos generalistas.

O conceito de Educação Menor, formulado por Silvio Gallo (2002) se inspira na concepção de "literatura menor" de Deleuze (2003), quando estes filósofos propõem uma literatura que desloca e subverte a língua majoritária, tornando-a portadora de novos sentidos e possibilidades políticas. Deste modo, uma prática educativa menor, seria aquela que rompe com padrões dominantes e instituídos e se abre para políticas inventivas de aprendizagem.

No plano estético, a cartografia nos convida a compreender a sala de aula como um espaço de criação de paisagens subjetivas, onde as experiências sensíveis se tornam elementos centrais na produção de conhecimento. O ensino, então, não se reduz a um processo de transmissão de conteúdos, mas se configura como um campo de experimentação de novas formas de sentir, perceber e expressar o mundo. Como propõem Silva e Marton (2012, p. 138), trata-se de "tocar e se deixar tocar pelos signos do mundo", em um movimento que possibilita a construção de aprendizagens implicadas e afetivas.

No aspecto emancipatório, a cartografia desestabiliza a ideia de "boas práticas" de ensino entendidas como modelos universalizáveis e replicáveis. Ao invés de buscar uma normatização do que funciona ou não funciona em sala de aula, a abordagem cartográfica propõe um ensino que problematiza, questiona e cria. Esse tensionamento é essencial para a constituição de uma educação libertadora, pois permite a emergência de práticas que se orientam pela diferença e pela invenção, em oposição a uma lógica de reprodução de formatos predefinidos. Assim, a educação menor, ao se contrapor a uma educação majoritária e regulada, aponta para formas pedagógicas que potencializam o pensamento e a autonomia crítica dos sujeitos.

Dessa forma, a cartografia se coloca como um método que não apenas investiga, mas também intervém, reconfigura e emancipa. Ela não se contenta em mapear trajetórias, mas as transforma ao longo do percurso, permitindo que a docência e a aprendizagem se deem em um plano de criação contínua. Essa perspectiva desvia-se de um ensino que busca resultados previsíveis e controláveis, abrindo-se para um processo educativo que se reinventa no encontro entre professores, alunos e os múltiplos acontecimentos que emergem no ato de ensinar e aprender.

De uma forma breve, tentamos expor os princípios metodológicos de nossas práticas de ensino, ou seja, acompanhar os movimentos da aula entendendo-a como acontecimento singular, atuar numa temporalidade *Aion* e *Kairós* sem nos sujeitar a *Chrónos*, entender que o uno está no múltiplo e vice-versa e que são nos encontros com as diferenças que se produzem boas práticas. Estes são os princípios que sustentam um fazer docente que se dá por invenção, que busca alternativas para as avaliações que metrificam os efeitos que o conhecimento produz em nossas existências e que intervém através de problematizações e não por explicações.

RODA DE TRANSGRESSÕES QUE RESULTAM EM NOVOS SENTIDOS

Danças circulares, refeições familiares em torno de uma mesa, histórias indígenas em torno da fogueira, a prática da capoeira e uma moda de viola sertaneja compartilham de um elemento comum: a interação entre diferentes pessoas em roda.

Essa formação inspira nossa concepção de sala de aula, sem enfileiramento, em que as cadeiras se organizam em formato de roda ou até mesmo em meia-lua, mas quem fica ao centro nem sempre é o professor para possibilitar as “artes de conversar” (Certeau, 2014). Entendemos que o diálogo construído por pessoas com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, faz emergir “partilhas do sensível” (Rancière, 2009), modos como as operações do fazer são partilhadas pelos membros de uma comunidade, promovendo igualdade e participação, numa abordagem educacional voltada aos princípios da emancipação.

É por rejeitarmos a ideia “de que alguém fique atrás de outro”, a adoção desse arranjo espacial também favorece uma estética de acolhimento, de olhar, de ouvir, de compreender e refletir, e de nos constituirmos nesse ritual de aconchego como no relato da aluna de uma das autoras deste artigo:

Professora, eu sempre sofri bastante por conta da minha timidez, mas em sua aula, como todos dividimos as experiências do Estágio Supervisionado em roda; isso estimula e me deixa confortável e segura para também me expressar. Isso vem me fazendo muito bem. Até consegui me sair muito melhor numa apresentação de Seminário de outra disciplina (M.A. – depoimento da aluna de Licenciatura em Geografia/2023.2).

Nesse contexto, destaca-se a importância de envolver os estudantes em movimentos que motivem o “gosto de aprender” e despertem o sentimento de “prazer em aprender”. De La Torre (2011), afirma que a partilha de experiências pode ser comparada a um vegetal capaz de polinizar e germinar mudanças de ideias, de crenças e de modos de vida onde quer que o “pólen” da mensagem chegue, pois ao realizar essa partilha, a pessoa, grupo ou organização cria algo novo que transcede, perdura e contribui para mudar a sociedade em níveis pessoais, profissionais e sociais.

Assim, por considerarmos que o aprender deve ser permeado por práticas que oportunizem inventividades, curiosidade, autonomia, interação, motivação e alegria, é que também adotamos o uso da música, da poesia, dos jogos e das dinâmicas que

SILVA, L. D. da; SILVA, D. de M. e

promovam a interação entre alunos e alunas de uma turma, além do uso da fotografia e do cinema, dentre outras expressões artísticas que possam fazer as pessoas se sentirem tocadas/afetadas.

Figura 1- Construindo saberes: experiências em roda de conversa



Fonte: Acervo das Autoras. #paratodosverem. Imagem coletiva da turma da disciplina de Estágio Supervisionado. Este momento reflete o resultado das experiências vividas em rodas circulares, onde os alunos encontram-se em pé, após as trocas de narrativas e problematizações realizadas por esse grupo, a partir do dispositivo: "Quando a escola é de vidro", obra escrita por Ruth Rocha⁶.

De acordo com Csikszentmihalyi (2020), certas atividades são capazes de gerar intenso envolvimento e imersão do sujeito, levando-o até mesmo a perder a noção do tempo devido a total concentração e a sensação de bem-estar, até porque “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2019, p. 142).

Por essa razão, é crucial promover a formação de espaços e momentos emancipatórios que incentivem os estudantes a questionarem suas realidades sociais e históricas, restituindo-lhes o “direito a olhar”⁷ (Mirzoeff, 2016), pois somente quando enxergamos e problematizamos nossas realidades, estamos nos emancipando e criando novas maneiras de ser e estar no mundo.

Esta é a formação que queremos, pois ninguém forma alguém, nos formamos juntos, na invenção, sempre em tessitura, nas “transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas” (hooks, 2017, p. 24).

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INCONCLUSIVA

Finalizamos esta escrita com o relato de experiência de uma disciplina cujas aulas foram experenciadas sob os princípios teóricos/metodológicos apresentados ao longo deste artigo. Nossa intuito com este relato consiste em darmos vida a nossa escrita.

Numa proposta transdisciplinar, foi criada a ementa para a Disciplina de Atividades Culturais do curso de Pedagogia. Optou-se, então, pela arte como plano comum para produzir um modo de pensar que nos conduza ao conhecimento. Foi nesse ponto de atrito que a disciplina pretendeu atuar. Em um âmbito formativo que escapasse ao controle da representação (característica da informação) e criasse aberturas para experiências estéticas que promovessem contravisualidades às visualidades hegemônicas, criando aporias e vazios para a invenção de si e de novos mundos.

Assim, como Kastrup (2007, p. 69) entendemos que aprender é um ato político que proporciona "uma experiência que problematiza, intriga, faz pensar e força a invenção", por processos que passam por "um regime estético, um sistema de concordâncias" que tem a ver com as maneiras de fazer dos artistas, seus modos de percepção e formas de "pensabilidade" (Rancière, 2009, p. 255).

Durante a pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, muitas foram as iniciativas *on-line* para aliviar as pessoas do confinamento imposto pelo risco de contaminação dessa doença. Dentre elas, o escritor, poeta e ensaísta César Cardoso, abriu um canal no *YouTube* chamado - *Poesia prato do dia* -, no qual ele apresenta e comenta sobre poesias, crônicas e músicas de alguns autores clássicos e outros não tão conhecidos. Nesse contexto, nos propusemos acompanhar César em sua travessia pela pandemia, através de experiências estéticas que, em sua fruição, forçasse o pensar sobre aspectos éticos e estéticos da vida.

Nossa disciplina aconteceu por encontros síncronos quinzenais alternados por atividades assíncronas. A intenção era que, mesmo *on-line*, os encontros síncronos fossem atravessados por acontecimentos que mobilizassem afetos, através de experiências estéticas que as provocações de César Cardoso, nos proporcionava ao compilar poesias de diferentes autores para problematizar grandes questões da vida.

Ao longo de nossos encontros com o *Poesia Prato do Dia*, o contato com as poesias e canções (muitas delas desconhecidas para a geração dos/as alunos/as da turma) se transformavam em colocações de problemas que suscitavam o desejo por novas descobertas, rupturas com naturalizações, por afecções que atravessaram a formação daqueles/as futuros/as professores/as, criando o desejo de se lançarem em busca de novos conhecimentos, criando espaços formativos diferentes do que já haviam vivenciado até então.

Como uma hermenêutica prática, apresentamos a seguir algumas narrativas dos alunos da turma que cartografam os sentidos e aprendizagens de uma formação que consideramos emancipada:

Pude repensar significados e compreender vivências poéticas que se distanciavam muito do meu entender. A matéria me ajudou a desenvolver uma apreciação maior pelo gênero de expressão que sempre esteve muito longe da minha realidade.

Os vídeos do Poesia Prato do Dia, me trouxeram formas de entender o outro que por mais que já me parecessem familiarizadas, nunca havia estudado de forma tão crítica...

SILVA, L. D. da; SILVA, D. de M. e

A disciplina me trouxe mais uma forma de compreender aqueles que estão ao meu redor e de me comunicar com o todo...

Em diversas aulas pude experimentar novas experiências, aprendizados e sensações diferentes...

A liberdade, a compreensão e o aprendizado de forma leve são três coisas que descreveria essa disciplina...

Os vídeos do "Poesia Prato do Dia" são encantadores, sempre muito convidativos e envolventes. Me sentia próxima do Cesinha, me via escutando atentamente tudo que ele falava, com todos os detalhes. Cada episódio enriquecia um pouco mais meus conhecimentos.

Os vídeos publicados foram incríveis e cada um falando sobre um determinado assunto. Um trabalho que despertou o interesse em conhecer mais sobre as pessoas que estavam sendo apresentadas...

O fato de acompanhar os episódios lançados do programa traz uma surpresa e aguça a curiosidade durante a semana...

A cada semana uma poesia era falada e servia como pano de fundo para o desenrolar das aulas. Foi uma experiência incrível, ainda mais nesse período remoto e também por ainda estarmos vivendo esse terror da Covid-19. Alguns colegas chegaram a declamar suas próprias poesias e foi muito bacana.

A aulas eram muito dinâmicas, trocávamos experiências, dúvidas, pensamentos. Eu saia de lá cheia de questionamentos sobre a vida.

A proposta de nos aproximar da arte em suas diversas modalidades, a partir das reflexões trazidas em meio à pandemia, pudemos entender o quanto a arte serviu como refúgio, encorajamento e esperança de dias melhores. A verdade, é que a arte como um todo, funciona como estímulo a sobrevivência humana em meio aos conflitos internos e ou externos que enfrentamos, bem como os prazeres e as felicidades que sentimos...

Minha maior avaliação é ter a certeza de que estamos recebendo algo que perdura ao longo dos anos: o conhecimento...

Artigo recebido em: 05/04/2024
Aprovado para publicação em: 13/03/2025

MAPPING THEETHICAL, A ESTHETIC AND EMANCIPATORY POSSIBILITIES OF GOOD PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: In this article we present the basic theoretical and methodological principles that underpin our conception of teaching, learning and training in higher education. We argue that "good practice" does not refer to approaches that follow straight lines, with a beginning, middle and end. This is why we present cartography as a teaching method and policy. We understand that the contemporary world challenges us in the ethical exercise of educating new generations and that aesthetic experiences can be an alternative path to an instrumental rationality that has failed to move from heteronomy to emancipation. Finally, we present an experience report on a course, with the students' narratives to provide material support for our propositions.

KEYWORDS: Higher Education; Good Practices; Emancipation.

CARTOGRAFÍA DE LAS POSIBILIDADES ÉTICAS, ESTÉTICAS Y EMANCIPADORAS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

RESUMEN: En este artículo presentamos los principios teóricos y metodológicos básicos que sustentan nuestra concepción de la enseñanza, y la aprendizaje y la formación en la educación superior. Sos tenemos que las "buenas prácticas" no se refieren a planteamientos que siguen líneas rectas, con un principio, un medio y un final. Por eso presentamos la cartografía como método y política de enseñanza. Entendemos que el mundo contemporáneo nos desafía en el ejercicio ético de educar a las nuevas generaciones y que las experiencias estéticas pueden ser un camino alternativo a una racionalidad instrumental que no ha logrado pasar de la heteronomía a la emancipación. Finalmente, presentamos un informe de experiencia de un curso, con las narrativas de los alumnos para dar sustento material a nuestras proposiciones.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior; Buenas Prácticas; Emancipación.

NOTAS

1-Guattari (2010) cunhou o conceito de cultura capitalística para se referir a forma como o conceito de cultura foi apropriado pelas sociedades qualificadas como capitalistas e setores do "Terceiro mundo", também chamado de capitalismo periférico, incluindo aqui, também, as economias socialistas que vivem em dependência do capitalismo. Segundo este filósofo essas sociedades funcionam com uma mesma política, com o mesmo modo de produção da subjetividade e na relação com o outro (Guattari; Rolnik, 2010).

2-Regime moral em que as normas de conduta são impostas externamente ao indivíduo, caracterizado pela ausência de autonomia e submissão às vontades alheias.

3-O tempo aíón é a duração do tempo da vida humana, é a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo chrónos (Kohan, 2004). O chrónos, é o tempo linear, apresenta a ideia de um passado determinante do presente, que, por sua vez, molda o futuro, coexiste com o tempo simultâneo, o aíón.

SILVA, L. D. da; SILVA, D. de M. e

4- Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do chão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2002, p.173).

5- Foucault (2013), definiu heterotopia (hetero “outro” e topia “lugar”) como um lugar outro, completamente diferente, e que se opõem aos espaços dados e verificam a falha do dispositivo disciplinar.

6- ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. São Paulo: Salamandra, 1986. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/maristelamafort/escola-de-vidro1>>. Acesso em: 05 abr. de 2024.

7- Mirzoeff (2016) define o conceito de visualidade para além de composto de percepções visuais, segundo ele, trata-se muito mais da associação entre informação, imaginação, e uma compreensão específica do espaço físico e psíquico. A visualidade é, portanto, construída sócio-historicamente e, por isso mesmo, não está imune a procedimentos ideológicos e hegemônicos de subjetivação que influenciam os modos de ver o mundo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow:** A psicologia do alto desempenho e da felicidade. São Paulo: Objetiva, 2020.

DE LA TORRE, S. **Polinizando mi vida:** La Trayectoria vital de un professor. Colômbia: Letrame Editorial, 2011.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias.** São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GALLO, S. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade.** v. 27, n. 2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GUATTARI, F. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: **Lamparina**, p.51-68, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, v.18, n.4, p.745- 768, 2016.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion Editora, 1999.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível:** Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, D.; MARTON, S. Autoformação e experiência sensível em “Filosofia com crianças”. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.18, p.124-141, 2012.

LEILIANE DOMINGUES DA SILVA: Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora substituta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>
E-mail: leilianedomingues@gmail.com

DAGMAR DE MELLO E SILVA: Professora Associada da Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação/SFP, professora permanente dos programas de Pós-graduação Doutorado em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) e de Pós-graduação Doutorado em Educação (PPGE).
Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>
E-mail:dag.mello.silva@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).

A R T I G O 231

Cartografando possibilidades éticas, estéticas e emancipatórias...