



**INTENÇÃO E ATENÇÃO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.
POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL “FORA DA CAIXA”**

Isabel Cristina de Moura Carvalho¹ e Rita Paradedda Mhule²

RESUMO

Este artigo problematiza certos limites nos processos de aprendizagem. Em todos os níveis de ensino é possível identificar modos de encerrar a formação em estruturas disciplinares, espaciais, epistemológicas e curriculares pré-definidas. A partir da noção de educação da atenção de Tim Ingold discutiremos duas situações de aprendizagem que mostram os limites e, sobretudo, o reducionismo incorporado em nossas práticas de educação das quais as práticas de educação ambiental não são uma exceção. A fragilidade apontada diz respeito ao rebaixamento da experiência, da capacidade reflexiva e da criatividade, habilidades necessárias para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Discutiremos também uma terceira situação pedagógica realizada no curso de pedagogia, como contraponto ao reducionismo anteriormente mencionado.

Palavras-chave: Fora da caixa; Educação da Atenção; Experiência.

ABSTRACT

This article discusses certain limits in the learning process. In all educational levels is possible identify ways to enclose training in disciplinary, space and epistemological structures and pre-defined curriculum. From the notion of education of attention of Tim Ingold we will discuss two learning situations that show the limits and, above all, reductionism embedded in our educational practices of which the environmental education practices are no exception. The indicated weakness concerns the lowering of experience, reflective ability and creativity, skills needed for the formation of autonomous and critical individuals. The article also discusses a third educational situation carried out in the course of pedagogy, as opposed to the previously mentioned reductionism.

Key words: Out of the box; Education of Attencion; Experience.

¹ Psicóloga, Doutora em Educação. Professora na Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

² Doutoranda em educação no PPG Educação da PUCRS.

INTRODUÇÃO

Alguns ambientes da educação são, muitas vezes, áridos e pouco criativos. Estamos nos referindo sobretudo aos sistemas formais de ensino e ao seu peso institucional sobre os desejos, as curiosidades e as descobertas de aprender pela experiência. A educação ambiental, apesar de nascer como uma pedagogia contracultural, em oposição aos modos instituídos de educar, tampouco ficou imune aos movimentos disciplinadores do processo educacional. Como educadores ambientais lutamos pela institucionalização da educação ambiental e hoje temos um marco legal que a legitima como uma preocupação a ser internalizada pelo sistema formal de ensino, de forma transversal, isto é, sem que se transforme em disciplina. A preocupação em não repetir o modelo educacional hegemônico foi a base do conceito de uma EA interdisciplinar, transversal e holística. Quase três décadas depois do início da institucionalização da EA e de seu marco legal no Brasil, a EA é objeto de políticas públicas específicas, embora permaneça periférica nos Planos Nacionais de Educação e quase não apareça nas bases curriculares nacionais. O status de tema transversal e interdisciplinar, longe de garantir sua penetração em todas as disciplinas, na maioria das vezes, contribuiu para manter a EA dentro da escola e fora do currículo que segue sendo organizado por disciplinas. Como já nos referimos em outros trabalhos (CARVALHO 2002, 2004), isto resultou em um lugar à margem, pouco visível, um não lugar, dependente de projetos, contra-turnos, professores militantes, orçamentos minguados. Esta entrada marginal nos sistemas formais de ensino não ajudou a EA a operar a revolução pedagógica que um dia foi desejada e, ao contrário, sufocou a novidade da EA nas estruturas pré-moldadas da educação formal, apesar da transversalidade. Pensando desde uma perspectiva trágica: obtivemos o pior dos dois mundos. Nem uma entrada pela porta da frente no sistema educacional nem uma ocupação revolucionária que transformou desde dentro, pela via da transversalidade, a educação formal em espaço interdisciplinar. É desde este lugar de desconforto que partimos. É este incômodo que nos faz refletir e buscar aberturas no duro edifício nos ambientes da educação formal, mesmo que estas aberturas sejam em lugares pouco habituais ou

mesmo não autorizados, como as medianeiras, metáfora eloquente das tentativas de rompimento da solidão urbana trazida pelo filme de Gustavo Taretto³.

EDUCAÇÃO FORA DA CAIXA E OUTRAS MEDIANEIRAS NO EDIFÍCIO EDUCATIVO

A expressão *fora da caixa* que inspira o título do artigo vem das leituras do Blog Outras Palavras, que tem divulgado matérias sobre a proposta denominada “Educação fora da caixa”. Uma iniciativa que reúne ações, metodologias e ferramentas para educação de jovens e adultos fora dos enquadramentos institucionais. Uma das propostas ali veiculadas, por exemplo, é a de um doutorado informal. Segundo seu idealizador, Alex Bretas, o projeto é financiado de forma colaborativa e resulta de suas incursões em casos, histórias e autores relacionados a experiências de educação baseadas na liberdade, curiosidade, autonomia, e no cuidado para com o outro e o mundo⁴. Alex Bretas, apresenta seu percurso a partir de sua associação à iniciativa global denominada UnCollege. Desenvolve em São Paulo, com outros parceiros, um programa que denomina *Desaprender*. Segundo ele, trata-se de um percurso *desescolarizante* de 04 meses voltado para quem quer aprender livremente e com o suporte de uma comunidade. O programa acontece presencialmente em São Paulo (SP) e se baseia na noção de comunidades de aprendizagem colaborativa⁵.

Parece que Bretas não está só. Esta iniciativa nos faz pensar em outras propostas semelhantes que à sua maneira, também querem “sair da caixa”, desescolarizar para aprender, não consumir para ter, desligar a TV para ver, desacelerar para ser, entre outras rupturas. Quem acompanha as expressões do que poderíamos chamar de novíssimos movimentos sociais tem visto modos variados, e as vezes inusitados, que estes grupos de resistência encontram para recusar o *status quo* em várias direções. Pessoas que organizam suas vidas propositadamente em desconexão com as redes de energia e de comunicação e que se denominam “fora da rede” (off

³ Medianeiras são as paredes laterais dos edifícios que por serem muito próximas da edificação vizinha se tornam paredes cegas, isto é, onde não se pode abrir janelas. Há um filme argentino com este nome que tematiza as medianeiras como espaço conquistado entre os encontros e desencontros de dois jovens às voltas com a solidão urbana e seus modos de sobreviver a ela. O filme se passa em Buenos Aires onde, em busca de clareza e ventilação, algumas pessoas abrem janelas nestas paredes cegas.

⁴ Para conhecer o trabalho de Alex Bretas sobre doutorado informal e educação fora da caixa: <http://www.alexbretas.com.br/educacao-fora-da-caixa>.

⁵ Para conhecer o projeto UnCollege: <http://www.alexbretas.com.br/uncollege/>.

grid); coletivos jovens que combatem, ao mesmo tempo, o capitalismo e os modos tradicionais de luta social como o coletivo Fora do Eixo, em Porto Alegre; estudantes que se organizam por catracas livres e escolas ocupadas.

Estas iniciativas ainda que dispersas, ocasionais, e circunscritas são indícios de uma tendência anti-sistêmica que se repete em diferentes manifestações contemporâneas. Uma tendência que também aparece nos comportamentos ambientalmente engajados: a troca do meio de transporte, a escolha pelos produtos orgânicos, o consumo de produtos locais e socialmente justos, etc.

O uso da expressão *fora da caixa*, que tomamos de empréstimo do movimento de Alex Bretas, neste artigo irá se referir a práticas menos reguladas, sejam elas ao ar livre ou dentro das salas de aula, no processo formativo universitário.

AMBIENTES E PAISAGENS DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Traremos algumas situações encontradas em nossas pesquisas recentes que nos chamam atenção para os enquadramentos da educação e os possíveis pontos de fuga para contorná-los. Dois dos três exemplos apontam como a padronização e o endurecimento científico nos processos educativos de ensino e aprendizagem podem dificultar a abertura para novas experiências fora do experimento, que poderiam enriquecer a formação acadêmica dos futuros profissionais e pesquisadores. O terceiro exemplo traz uma prática de atividade ao ar livre no campus universitário. Em todos eles, o que observamos é que uma formação excessivamente intencional, que nos faz perder a atenção para muito do que está ao nosso redor.

Onde crescem as pedras?

Dois fatos ocorridos no levantamento de dados para uma pesquisa de mestrado⁶ da qual participamos indicam o engessamento acadêmico que muitas vezes não nos permite compreender, ou até mesmo perceber, nossos objetos de estudo no contexto onde estão situados. A pesquisa consistia na identificação da percepção ambiental de diferentes grupos que frequentavam o Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró-Mata em São Francisco de Paula (RS). O CPCN Pró-Mata é uma área de conservação ambiental pertencente à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

⁶ MUHLE, Rita Paradedda (2014).

do Sul (PUCRS) e tem como objetivos a realização de pesquisas ambientais e também é muito utilizada como espaço para a realização de aulas práticas de Ecologia, Botânica, Zoologia e assuntos relacionados às ciências biológicas. Esta área que possui grande beleza cênica foi palco de duas histórias que poderiam ser consideradas exemplares do reducionismo de uma racionalidade científica.

Durante o ano da pesquisa, esta área de conservação tinha como movimento principal e rotineiro a visita de alunos da universidade para saídas campo. Contava também com a realização de um projeto de educação ambiental que atendia escolas da rede básica de ensino da região. As ações do projeto consistiam em três dias de imersão no Pró-Mata, com grande variedade de atividades que incluíam desde a separação correta dos resíduos e como aproveitá-los, até a realização de diferentes trilhas pela área. Com o intuito de expandir seu público visitante, os idealizadores do projeto convidaram uma turma de funcionários da PUCRS para participarem das atividades de educação ambiental. Dois pontos merecem destaque dentro desta ação: seu caráter pioneiro, pois a quase totalidade destes funcionários não conhecia o Pró-Mata⁷; e mais da metade destes funcionários trabalhavam no setor de higienização da universidade. As atividades com este grupo seguiram da mesma forma como as atividades realizadas com os alunos das escolas básicas e o engajamento desses adultos era tão empenhado, senão mais, que das crianças e adolescentes. O fato que gostaríamos de trazer como exemplo para se pensar sobre a fragilidade de uma ciência não generosa, aconteceu durante uma das trilhas.

A trilha era guiada por um biólogo que também conduzia as demais atividades do projeto. Com exímio conhecimento botânico, ele ia identificando as espécies das árvores, arbustos, gramíneas e demais vegetais que apareciam pelo caminho, e assim ia sendo interpelado por perguntas curiosas ou até mesmo relatos do entusiasmado grupo de funcionários. Em um determinado momento, uma das integrantes do grupo perguntou ao biólogo se as pedras cresciam. Ele prontamente respondeu que não, que pelo contrário, com os rolamentos e a erosão a tendência das pedras era diminuir de tamanho. Passado algum tempo, ainda durante a trilha, outro funcionário chegou

⁷ O CPCN Pró-Mata, em sua concepção original, sempre esteve mais distante, geograficamente e afetivamente, das pessoas que não estavam ligadas de forma direta aos cursos das áreas ambientais. Nos parece que possuir um lugar como esse poderia ser uma poderosíssima ferramenta para empregar a ideia de Bretas, de uma *educação fora da caixa* que atingisse aos mais variados cursos e pessoas.

próximo à pesquisadora que coletava dados para sua dissertação, e disse em voz baixa ao pegar uma pedra do chão:

Sabe Rita, lá na minha religião as pedras são entidades⁸. A gente pega elas e coloca numa bacia e elas crescem. Ficam grandes. Tem que deixar sempre úmidas, daí elas crescem. Cada pedra é uma entidade e se for uma entidade forte e antiga, cresce mais. Na iniciação a pessoa recebe as pedras e deve cuidar delas... (pausa) Tô te dizendo isso porque escutei ele (referindo-se ao biólogo) dizendo que pedra não cresce.

A reflexão que caberia aqui não se refere ao julgamento de práticas religiosas ou questões relacionadas à crenças ou fé. Nem mesmo ao mérito se as pedras crescem ou não crescem. Até mesmo dentro da Academia isso dividiria opiniões. O depoimento de uma professora de física, por exemplo, afirmaria que elas poderiam sim crescer pela deposição de material orgânico, mas o biólogo afirmaria que não. Além do mais, se incluirmos um geólogo na discussão ele provavelmente dirá que, para começo de conversa, as pedras não são pedras, mas sim rochas.

O que caberia aqui é uma reflexão sobre como nos condicionamos a não reconhecer outros tipos de racionalidades e diferentes regimes de conhecimento presentes no mundo. A formação científica tende a legitimar apenas o conhecimento gerado a partir do modelo científico. Sendo assim, aceitaríamos como legítima uma única verdade, a científica. Este modelo, que foi gerado dentro do projeto da modernidade e que até hoje impera dentro das universidades, rebaixou e tratou como de menor importância a validade de elementos como a estética, a crença, os saberes locais e tradicionais, os sentimentos e emoções. Cabe a nós nos questionarmos o que vem a ser o saber, o conhecimento e como ele move a vida das pessoas. Para Cunha (2009, p. 301):

O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta, até que outro paradigma o venha subrepujar [...]. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes –, que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes, cuja validade entendem seja puramente local. ‘Pode ser que na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão portanto vivas’.

⁸ Nas religiões de matriz africana, como aqui na caso representadas pela Umbanda, as pedras adquirem um estatus de divindade quando passam por um ritual de iniciação dos praticantes.

Ao invés de nos perguntarmos se as pedras crescem ou não, a pergunta mais produtiva poderia ser *onde* elas crescem, *de que ponto de vista* elas crescem. Ambos os saberes, o da ciência moderna e o popular, são verdadeiros, pois ambos situam o sujeito e sua ação no mundo. Se reconhecermos que, enquanto as pedras não crescem para a ciência moderna, elas crescem nas práticas religiosas que as têm como entidades, estaremos respeitando os diferentes engajamentos no mundo. Assim sendo, a história sobre as pedras que crescem não precisaria ter sido contada em voz baixa no ouvido da pesquisadora ao final da fila da trilha que era guiada pelo biólogo. Uma ciência aberta e generosa⁹ seria capaz de nos formar capazes de acolher, enquanto legítimos, tanto o conhecimento da biologia trazido pelo guia da trilha, quanto a sabedoria vivenciada pelo auxiliar de serviços gerais em suas práticas religiosas.

Onde estão os opiliões?

Esperamos com o segundo exemplo, mais uma vez, problematizar a educação científica. Encerrado em sua caixa de pesquisa, com os olhos fixos no objeto a ser perseguido, muitas vezes o pesquisador não consegue abrir-se para experiências que ocorrem na sua frente, mas fora dos objetivos *a priori*.

Ainda no Pró-Mata, mas agora acompanhando uma turma de estudantes de Biologia que iam até o local passar um final de semana pesquisando ~~sobre~~ Ecologia. A tarefa dada pela professora consistia em elaborar em pequenos grupos um sucinto projeto de pesquisa dentro do tema de interações ecológicas vistos em aula, como mutualismo, parasitismo e competição, por exemplo. A ideia era que eles pudessem confirmar ou refutar as hipóteses ainda na saída de campo, por isso seus objetos de pesquisa deveriam ser elementos não humanos residentes no local naquele momento. A pesquisadora acompanhou um grupo de meninas que havia decidido investigar sobre os opiliões e seus parasitas. A procura pelo aracnídeo foi intensa, percorrendo as diversas trilhas do Pró-Mata em um dia de sol e forte calor. O grupo caminhava apressado olhando para as copas das árvores tentando localizar algum opilião, e cada vez que sua presença era descartada, o grupo bradava: “aqui não tem opilião!”, e seguia em passos firmes. Ao chegarmos no mirante da Trilha das Bananeiras, que possui uma vista de

⁹ Ciência aberta e generosa no sentido trazido por Ingold, uma ciência não baseada na relação pesquisador-objeto, mas na experiência de estar no mundo.

grande beleza cênica, a fala da líder foi: “aqui não tem opilião!”, virou as costas e seguiu rapidamente a trilha perseguindo seu objetivo: encontrar um opilião.

A pesquisadora por um momento pensou que as meninas teriam um momento de contemplação que poderia compensar a frustração do grupo por não estarem encontrando seu objeto de pesquisa. Entretanto, o olhar estritamente direcionado das alunas não permitiu que sua atenção percebesse a abertura para uma experiência estética que se oferecia à elas. Desde o início da atividade, as universitárias já tinham o olhar fixado na intenção da pesquisa. Os opiliões não foram localizados nesta caminhada. Parte deste insucesso se deu porque em geral os opiliões apresentam hábitos noturnos e são encontrados em lugares escuros e úmidos, como por exemplo debaixo de pedras, troncos e foliço, e não nas copas das árvores onde elas focalizaram as buscas. A tarefa das meninas foi dificultada pela falta de experiência e ansiedade em concluir a pesquisa. De fato, de forma alguma este relato demonstra a incapacidade das aprendizes em se tornarem biólogas competentes ou que a proposta de ensino era falha. A prática e repetição das atividades em campo permitirão à elas maior domínio e técnica para capturar seu objeto, das próximas vezes. E a metodologia da pesquisa proposta a elas é o que tem fundamentado a formação técnico-científica universitária.

Poderíamos apontar esse ideal de formação científica da ciência normal como desdobramento da racionalidade dominante da ciência cartesiana iniciada na Modernidade, onde o valor da arte, dos sentimentos e da espiritualidade foi escanteado em detrimento de um conhecimento excessivamente científico-racional (DESCOLA, 2012; LATOUR, 1994; SOUZA SANTOS, 1997; STENGERS, 1996). Talvez uma proposta de formação menos reducionista teria permitido não só a realização da intenção do trabalho de campo, mas também a atenção voltada para a totalidade da experiência. Assim as estudantes seriam capazes de capturar os opiliões e também o momento de contemplação que talvez permitesse a elas sentirem-se parte da paisagem, do lugar, ou ainda, partícipes da mesma “carne do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1968; ABRAM, 1996).

A liberdade atencional de uma trilha desorientada.

Aqui caberia um destaque para uma prática que vem sendo realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul de realização de trilhas ao ar livre, pelo campus da universidade com alunos de variados cursos. Em sua formulação

original¹⁰, a trilha apresentava e conduzia por alguns pontos com aspectos relacionados aos projetos de gestão ambiental e sustentabilidade, e também da flora, da fauna e pontos históricos do campus. Este roteiro ainda se mantém, sendo realizado com turmas que demonstram interesse nos assuntos socioambientais. Entretanto, no ano de 2015, foi realizada com uma turma da disciplina de epistemologia da educação, oferecida no curso de pedagogia, uma trilha diferenciada. A concepção era trabalhar com os alunos uma caminhada não orientada, com o objetivo de desenvolvê-la como uma prática educacional filosófica, num estilo de educação ao lar livre ou para usar a expressão de Bretas, *fora da caixa*. Como propunha Masschelein em seu texto “Ponhamo-nos a caminho”, trabalhado em sala de aula, saímos para o campus sem roteiro com a proposta de uma educação atencional. Os alunos tinham apenas a recomendação inicial para que se abrissem à experiência que estavam vivendo na caminhada e que buscassem estar atentos para as coisas que lhes chamassem a atenção durante o percurso.

O trajeto percorrido foi o mesmo da trilha original, mas sem os costumeiros destaques para os pontos de interpretação da trilha. No início, destacaram-se os comportamentos relutantes, pois os alunos insistiam em perguntar sobre o que deveriam escrever, procurar ou identificar. Ao final, os estudantes pareceram aceitar a ideia de percorrer o campus sem uma instrução precisa e passaram a disfrutar da caminhada não orientada. O percurso transcorreu bem, apesar do estranhamento pela ausência dos tradicionais objetivos da atividade. Como a trilha não tinha propositalmente uma *intenção* clara, o que deveria guiar a turma era sua própria capacidade de estarem *atentos* ao ambiente, abrindo-se para aquela experiência.

Terminada a caminhada de cerca de 40 minutos, os alunos trocaram entre si para suas percepções da trilha, destacando o que pareceu mais interessante para cada um. Estes pontos de atenção relatado iam desde lembranças da infância, perfumes e odores do campus, a surpresa em ver elementos (árvores, pássaros, canteiros, ângulos de paisagem etc.) nunca antes percebidos, até mesmo reflexões sobre a escolha profissional foram evocadas neste vagar pelo campus. Para completar a atividade, na aula seguinte, a trilha original com a interpretação guiada para os aspectos socioambientais do campus foi realizada. Assim os alunos puderam viver as diferenças entre uma trilha guiada, *intencional*, direcionada para informar sobre os projetos de sustentabilidade do campus,

¹⁰ Trilha criada a partir da dissertação de mestrado de Chalissa Wachholz, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

e uma trilha *atencional*, onde caberia a cada um despertar e manejar sua atenção, memória e afetos a partir de sua interação imediata com o ambiente do campus que se apresentavam a eles ao longo da caminhada.

Esses futuros professores foram expostos a uma provocação sobre a experiência educativa e suas diferentes possibilidades. Por certo, tanto a prática de trilhas guiadas destacando aspectos relevantes do campus, quanto caminhadas atencionais que favorecem reflexões mais filosóficas e experienciais poderiam contribuir na formação integral dos alunos.

CAMINHADAS FILOSÓFICAS E A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

Ingold (2015, pág. 21) argumenta que “caminhar oferece um modelo de educação alternativo que, ao invés de inculcar o conhecimento dentro das mentes dos alunos, os leva para fora, para o mundo”. O ensino formal está intimamente relacionado com o aprender dentro de uma sala de aula, alunos sentados em suas classes e o professor em pé expondo o conteúdo. Contudo, aprender sem o enquadramento do espaço-tempo da escola e sua arquitetura dos espaços e dos gestos, remete ao movimento da caminhada onde ser aprendiz é estar no mundo.

A atividade da caminhada no campus, por simples que seja, proporcionou um momento em que os estudantes puderam por o corpo em movimento e viver um momento diferenciado de aprendizagem. Todavia, não somente uma caminhada estava sendo realizada, um regime diferente de atenção e autonomia foi experimentado na ausência de intencionalidade e objetivos pré-estabelecidos.

Tomando o contraponto *dédalo-labirinto* proposto por Ingold¹¹ para pensar a atividade de caminhar, no modo-labirinto, a caminhada não possui uma visão de comando, nem um vislumbre do seu fim, o que vai exigir do seu caminhante um estado contínuo de atenção e alerta para todos os elementos presentes no percurso. No modo-dédalo, a uma caminhada tem um fim preestabelecido e um objetivo específico a ser alcançado, de modo que são necessárias barreiras para a atenção que impeçam a distração e direcionem a visão do caminhante. A atenção flutuante e a curiosidade livre

¹¹ Neste artigo, Ingold (2015) discute dois modos de conhecer baseados, um deles, na intenção e, outro, na atenção. Aposta numa atitude atencional ao invés de intencional como postura epistemológica mais produtiva baseada na abertura ao mundo. Para expor seu argumento usa do contraste entre dois tipos de caminhos: o *dédalo* e o *labirinto*. O *dédalo* (*maze*), coloca uma série de escolhas mas predetermina os movimentos implicados em cada uma delas, a ênfase está nas intenções do viajante. No *labirinto* (*labyrinth*), trata-se de seguir a trilha e a ênfase está na atenção contínua ao caminho que se desvenda sem planejamento prévio.

que assumimos no modo-labirinto são domesticadas pela disciplina ao longo da vida e “para recuperar o que foi perdido, temos que sair da cidade, caminhar pela mata, campos ou montanhas governados por forças ainda não disciplinadas” (INGOLD, 2015, pág. 24). O caminhante do labirinto deve ir para onde o caminho o leva, sem ter em mente o objetivo de chegar ao seu final, sem a projeção de uma perspectiva a ser realizada ou de uma meta a ser alcançada, como no caso do dédalo. Aquele que segue o caminho do labirinto não pode ter outro objetivo senão continuar, seguir em frente e para fazê-lo sua atenção deve estar inteiramente voltada à sua percepção com um monitoramento sempre vigilante do caminho, ouvindo e sentindo tudo que há nele. De forma bastante dramática Ingold vai dizer “o dédalo portanto, não nos abre o mundo como faz o labirinto. Pelo contrário, ele o fecha, prendendo seus detentos numa falsa antinomia entre liberdade e necessidade” (INGOLD, 2015, pág. 25).

As estudantes que perseguiram as opiliões e não viram a bela paisagem estavam seguindo um caminho-dédalo. Ingold (2015, pág. 21) critica a este modelo de aprendizagem quando afirma: “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si”. Ao propor que situações educativas do tipo “labirinto” ao invés de “dédalo”, pode-se refletir sobre a cegueira que dos conhecimentos ultra especializados. Podemos, de certa forma, perceber isso nos exemplos sobre a busca das opiliões e na controvérsia sobre a vida das pedras.

Para Ingold, uma pessoa não aprende e apreende as coisas da vida simplesmente por sua capacidade e competência cognitiva, mas sim através de um processo complexo do indivíduo imerso no ambiente num continuum que o permite adquirir e desenvolver habilidades (skills). O conhecimento, neste sentido, não é comunicado ou transferido, mas construído permanentemente a medida que o indivíduo segue os caminhos direcionados pelos seus predecessores. Quando o professor-mediador mostra ao aluno como se faz algo fazendo, este irá copiá-lo, mas não no sentido de uma transmissão automática de um conteúdo mental. Seguir o que outros significativos fazem (mestres, professores, expertos em algo) é encontrar sua própria habilidade, seu próprio jeito de fazer e conhecer. O iniciante observa, escuta e sente os movimentos que procura igualar com em uma espécie de redescobrimto dirigido (INGOLD, 2010, pág. 21):

O processo de aprendizagem por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma

coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou sentido, para poder ‘pegar o jeito’ da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’.

O ato de caminhar continuamente nos remove de um ponto de vista fixo. Para Ingold, a atenção do caminhante não vem da chegada a uma determinada posição, mas de ser constantemente apartado dela, do próprio deslocamento, trata-se de ex-posição. Este termo, que o autor vai buscar em Masschelein, significa caminhar na intenção de estar fora da posição, o que permitiria ver as coisas sem nenhuma perspectiva, em uma espécie de abertura plena para a experiência. Para Masschelein (2014, pág. 43):

Nisso consiste o caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. Não que caminhar nos ofereça uma perspectiva (ou uma leitura) melhor, ou uma compreensão mais verdadeira e completa, nem que nos permita superar os limites de nossa perspectiva. O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeitos ao que vemos. Caminhar nos permite ver além de qualquer perspectiva, uma vez que uma perspectiva está ligada a um ponto de vista, isto é, uma posição subjetiva, à posição de um sujeito em relação a um objeto ou um alvo. O importante, ao caminhar, é por em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição.

Masschelein propõe a caminhada como prática educativa, onde não existem objetivos claros de tomadas de consciência e aquisição de conhecimentos, mas sim o despertar da atenção do caminhante para conseguir pensar o presente. As meninas que procuravam as opções tinham a única intenção de achá-los, não se permitindo tudo o que a experiência presente oferecia. A intenção do grupo estava tão direcionada a um único objeto de estudo que as impediu de enxergar a paisagem que estava a sua frente. Seguir este caminho significa não realizar as intenções de alguém ou até mesmo as nossas, mas justamente ao contrário, descentralizar nossas próprias intenções, suspendendo o que nos é muito familiar nos fazendo enxergar o que até há pouco tempo era despercebido. Assim instaura-se “um espaço para estudar e para o indivíduo se expor, a fim de, como dizia Bergson, não ver o que pensamos, mas pensar no que

vemos, para expor o nosso pensamento para o que está acontecendo (no presente) e para superar nossas próprias reflexões” (MASSCHELEIN, 2014, pág.23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A RELAÇÃO ENTRE INTENÇÃO E ATENÇÃO, ONDE MENOS É MAIS.

Neste artigo seguimos o argumento em favor de uma educação baseada na experiência. A defesa da experiência no processo de aprendizagem não é algo novo na história da educação. O conceito de formação como *bildung*, do romantismo alemão, e seus sucedâneos modernos como a hermenêutica de Gadamer e a educação pela experiência em Dewey na tradição norte americana são exemplos de abordagens que valorizam a autoformação na multiplicidade de experiências que o sujeito vive no mundo numa ação recíproca entre pessoa e seu ambiente de vida¹². Contudo, uma genealogia dos pensadores e abordagens pró experiência no processo educativo sairia do escopo deste artigo. Preferimos abrir um diálogo centrado em dois autores contemporâneos que a partir de uma postura fenomenológica, mas sem reduzir-se a esta única base epistemológica, têm proposto reflexões inovadoras sobre as relações natureza e cultura, sujeito e ambiente e modos de aprender. Buscamos assim, pensar nossos achados de campo em diálogo com Tim Ingold e Jan Masschelein para tematizar sobretudo a relação entre intenção e atenção no processo de aprendizagem e suas consequências para as estratégias de ensino na universidade. Vivemos um tempo de excesso de informação, mídias e tecnologias educacionais, onde assistimos, como professores, a intensificação do trabalho docente e dispersão dos ambientes de aprendizagem. Como adverte Masschelein (2015, pág. 49), talvez o que precisemos é de uma “pedagogia pobre”, onde menos é mais. Neste sentido, quisemos argumentar em favor da experiência, de uma postura pedagógica que propicie lugares não preenchidos, medianeiras, rotas de fuga para que o sujeito exista exposto ao devir. Apostamos, neste sentido, em estratégias educativas fora da caixa, de resistência ao excesso, às multirefãs e a aceleração improdutiva. Uma pedagogia que valorize a atenção e possa suspender, mesmo que temporariamente, o imperativo da intenção. Uma educação para a simplicidade, para a atenção plena, para a desaceleração que promova de modo substantivo, a abertura para a experiência.

¹² Para aprofundamento sobre a noção de *bildung* e suas implicações na educação ver Hermann (2008, 2010).

REFERÊNCIAS

ABRAM, David. Merleau-Ponty and the voice of the Earth. In: ABRAM, D. (Org.). **Minding nature: The philosophers of ecology**. London: The Guildford Press, 1996. p. 82-101.

BRETAS, Alex. **Educação Fora da Caixa** – agora, num kit de ferramentas. [03 dez. 2015]. Blog Outras Palavras: Comunicação Compartilhada e Pós-capitalismo. Disponível em <http://outraspalavras.net/brasil/educacao-fora-da-caixa-agora-num-kit-de-ferramentas/>. Acesso em 03 de dezembro de 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O ‘ambiental’ como valor substantivo: uma reflexão sobre a indetidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michele. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I.

CUNHA, Manuela Carneiro. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 301-310.

DESCOLA, Philippe. **Más allá de naturaleza y cultura**. Buenos Aires: Amorrortu/edutores, 2012. 624 p.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, 176 p.

HERMANN, Nadja. “Ética: a aprendizagem da arte de viver”. **Educ. Soc., Campinas**, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

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

INGOLD, Tim. “O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção”. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (Org.). **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 41 – 53.

MASSCHELEIN, Jan. Ponhamo-nos a caminho. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (Org.). **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 9 – 26.

MUHLE, Rita Paradedda. **Percepção ambiental dos usuários do Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró-Mata – PUCRS**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **The visible and the invisible**. Evanston: Northwestern University Press, 1968.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre ciências**. São Paulo: Cortez, 1987.

STENGERS, Isabelle. **Cosmopolitiques - Tome 1: la guerre des sciences**. Paris: La découverte & Les Empêcheurs de penser en rond, 1996.