



**RICARDO CAMPOS QUEIXAS**

**CORPO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA A  
PARTIR DA OBRA “OS SALTIMBANCOS”**

**LAVRAS – MG  
2022**

**RICARDO CAMPOS QUEIXAS**

**CORPO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA OBRA “OS  
SALTIMBANCOS”**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo  
Orientadora  
Prof. Dr. Fabio Pinto Gonçalves dos Reis  
Coorientador

**LAVRAS – MG  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Queixas, Ricardo Campos.

Corpo como possibilidade de diálogo entre Educação  
Ambiental Crítica e Educação Física a partir da Obra "Os  
Saltimbancos" / Ricardo Campos Queixas. - 2021.

140 p.

Orientador(a): Marina Battistetti Festozo.

Coorientador(a): Fabio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de  
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Educação Ambiental Crítica. 2. Educação Física. 3. Corpo. I.  
Festozo, Marina Battistetti. II. Reis, Fabio Pinto Gonçalves dos. III.  
Título.

**RICARDO CAMPOS QUEIXAS**

**CORPO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA OBRA “OS  
SALTIMBANCOS”**

**BODY AS A POSSIBILITY OF DIALOGUE BETWEEN CRITICAL  
ENVIRONMENTAL EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION FROM THE  
WORK OF ART “OS SALTIMBANCOS”**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

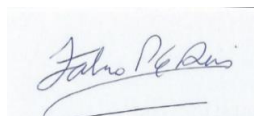
APROVADA em 30 de novembro de 2021

Dra. Lilian Giacomini Cruz Zucchini UEMS

Dr. Marco Antonio Villarta-Neder UFLA



Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo  
Orientadora



Prof. Fabio Pinto Gonçalves dos Reis  
Coorientador

**LAVRAS – MG  
2022**

À minha amada esposa e aos meus amados filhos.

À Classe Operária.

Às vítimas da Covid-19.

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amor, minha esposa, por ser companheira tanto nos ótimos e bons momentos, quanto nos maus e péssimos momentos. Exemplo de mãe para nossos filhos, de mulher guerreira na luta por uma sociedade Socialista e na luta pela revolução humana e por ter me apresentado ao Budismo. Nós quatro vamos carregar água na peneira e algumas pessoas vão nos amar por nossos despropósitos. Amo-te. Gratidão sempre!

Ao meu filho Benjamim por me ensinar a ser Pai e ser motivo de felicidade em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis de nosso isolamento social, e por ser a razão da minha existência. Encha os vazios com suas peraltagens, amo-te!

Ao meu filho Martin por me ensinar a ser uma pessoa melhor e ser motivo de felicidade a todos os momentos e que proporcionou o filme mais importante da minha vida nos cinco minutos mais longos de minha existência. Encha os vazios com suas peraltagens, amo-te!

À minha orientadora, Marina Battistetti Festozo, exemplo de mulher que atua pelo desenvolvimento da Educação e por toda a paciência com a orientação, além de ser inspiração de atuação em uma função social.

Ao meu coorientador, Fabio Pinto Gonçalves dos Reis, pela parceria neste tortuoso caminho de formação na Pós-Graduação.

Ao Prof. Villarta e à Profa. Lilian por aceitarem o convite para a participação na Banca desta Dissertação e fazerem parte deste “Círculo”.

À Profa. Juliana por ter feito parte da minha Banca de Qualificação e também ser membro do “Círculo”.

Aos meus pais pelo amor incondicional em todas minhas decisões.

À toda minha família que sempre me apoiou nos caminhos formativos trilhados.

Aos “Comunas” e todo meu círculo de amizades.

Aos membros do Grupo Jaci por toda a contribuição com este trabalho e que também compuseram este “Círculo”.

Ao mestre Karl Marx por ter sido quem foi.

Ao Dr. Daisaku Ikeda pelo exemplo de luta pela revolução humana de todos os seres humanos em nossa existência.

Ao Prof. Antonio pela camaradagem, pelos ensinamentos e pelas lutas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental.

Ao corpo docente do PPGECA.

Ao corpo discente do PPGECA.

A todos os professores e todas as professoras que passaram por minha trajetória formativa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Minha mais profunda Gratidão!

**Nam-Myoho-Renge-Kyo**

**O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA,**  
de Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro  
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo tomarmos o Corpo como conteúdo para a compreensão das relações sociais no e com o ambiente, buscando contribuir com a Formação (Inicial e Continuada) de Professoras/ Professores e Educadoras/Educadores Ambientais. Assim, temos a pretensão de compreender se o Corpo pode proporcionar um diálogo entre Educação Ambiental Crítica (EAC) e Educação Física (EF), a partir da obra “Os Saltimbancos” de Chico Buarque (1977). Para isso, apresentamos dois artigos que têm como principal referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). No primeiro, embasados pela Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e pela EAC, realizamos um estudo teórico, buscando estabelecer uma aproximação entre a EAC e a EF ao propormos o Corpo como conteúdo para a compreensão das relações sociais no e com o ambiente. Numa revisão bibliográfica em trabalhos da EF, o diálogo com a EA se mostrou tímido e, predominantemente, com abordagens não críticas com destaque para interações dicotomizadas entre sujeito e natureza. Desta maneira, na perspectiva da PHC, propomos o Corpo como conteúdo da EA, reconstituindo seus conhecimentos e compreensões na história e discutindo a necessidade de reaproximação da humanidade e natureza, numa relação dialética, a partir dos conceitos de Corpo Orgânico e Inorgânico, no debate sobre o trabalho. No segundo artigo, temos o objetivo de analisar um processo educativo, desenvolvido num Grupo de Estudos em EAC, que tomou o Corpo como conteúdo para o debate sobre a relação sociedade e ambiente a partir de “Os Saltimbancos”. Analisamos os materiais empíricos e procuramos compreender o papel e as possíveis contribuições da obra e da Arte, enquanto elementos da Cultura, para a Educação. Subsidiados pela teoria do Círculo de Bakhtin, expomos os enunciados suscitados no contato com o grupo em decorrência do estudo da obra: “Os Corpos Orgânico e Inorgânico são explorados no Trabalho do Sistema Capitalista”; “Corpo como limitador de acesso à Cultura (Material e Imaterial): a nova Cerca do Capital”; “Virtualização da relação dos Seres Humanos com e no Ambiente”. Sendo assim, concluímos que é possível estabelecer um profícuo diálogo entre as áreas de EAC e EF em um ato educativo que tenha o Corpo como conteúdo a partir da obra “Os Saltimbancos”, ao possibilitar uma compreensão das relações da sociedade no e com o ambiente, na tentativa de contribuir com a interpretação da realidade e com a formação crítica de cidadãos e cidadãs, construindo subsídios para que pensem e atuem na luta e defesa por outro modelo de sociedade além do Capitalismo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica. Educação Física. Formação de Professores. Corpo. Arte.

## ABSTRACT

This work aims to take the Body as a content for the understanding of social relations in and with the environment, seeking to contribute to the Training (Initial and Continuing) of Teachers and Environmental Educators. Thus, we intend to understand if the Body can provide a dialogue between Critical Environmental Education (CEE) and Physical Education (PE), based on the work of art "Os Saltimbancos" by Chico Buarque (1977). For this, we present two articles whose main theoretical-methodological framework is Historical-Dialectical Materialism (HDM). In the first, based on Critical Historical Pedagogy (CHP) and CEE, we carried out a theoretic study, seeking to establish an approach between CEE and PE by proposing the Body as a content for understanding social relations in and with the environment. In a literature review of PE works, the dialogue with the EE proved to be shy and, predominantly, with non-critical approaches, with emphasis on dichotomized interactions between subject and nature. In this way, from the perspective of the PHC, we propose the Body as the content of the EE, reconstituting its knowledge and understanding in history and discussing the need to bring humanity and nature closer together, in a dialectical relationship, based on the concepts of Organic and Inorganic Body, in the debate about the work. In the second article, we aim to analyze an educational process, developed in a Study Group in CEE, which took the Body as content for the debate on the relationship between society and environment from "Os Saltimbancos". We analyze the empirical materials and try to understand the role and possible contributions of the work of art and Art, as elements of Culture, for Education. Subsidized by Bakhtin's Circle theory, we expose the statements raised in the contact with the group as a result of the study of the work: "The Organic and Inorganic Bodies are exploited in the Work of the Capitalist System"; "Body as a limit on access to Culture (Material and Immaterial): the new Fence of Capital"; "Virtualization of the relationship of Human Beings with and in the Environment". Therefore, we conclude that it is possible to establish a fruitful dialogue between the CEE and PE areas in an educational act that has the Body as content from the work of art "Os Saltimbancos", by enabling an understanding of society's relations in and with the environment, in an attempt to contribute with the interpretation of reality and with the critical formation of citizens, building subsidies for them to think and act in the struggle and defense for another model of society besides Capitalism.

**Keywords:** Critical Environmental Education. Physical Education. Teacher training. Body. Art.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO GERAL.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>ARTIGO 1: O CORPO COMO CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>SOBRE A RELAÇÃO DO SER HUMANO COM O AMBIENTE .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4</b>	<b>SOBRE A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>2.5</b>	<b>SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>35</b>
<b>2.6</b>	<b>SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA .....</b>	<b>38</b>
<b>2.7</b>	<b>A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA ESCOLA A PARTIR DOS PROFESSORES: A NECESSIDADE DE SE PENSAR A FORMAÇÃO DESTES SUJEITOS.....</b>	<b>40</b>
<b>2.8</b>	<b>SOBRE O PRESENTE DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>46</b>
<b>2.9</b>	<b>SOBRE O CORPO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>50</b>
<b>2.10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>59</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>3</b>	<b>ARTIGO 2: CORPO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA A PARTIR DA OBRA “OS SALTIMBANCOS” .....</b>	<b>66</b>
<b>3.1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2.1</b>	<b>MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2.2</b>	<b>O CÍRCULO DE BAKHTIN.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2.3</b>	<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2.4</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....</b>	<b>76</b>
<b>3.2.5</b>	<b>SOBRE ARTE .....</b>	<b>78</b>

<b>3.3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>81</b>
<b>3.4</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISE .....</b>	<b>83</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Os SALTIMBANCOS .....</b>	<b>83</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Os AUTORES .....</b>	<b>85</b>
<b>3.4.3</b>	<b>CHICO BUARQUE .....</b>	<b>86</b>
<b>3.4.4</b>	<b>A DITADURA MILITAR NO BRASIL .....</b>	<b>87</b>
<b>3.4.5</b>	<b>SOBRE OS ENUNCIADOS QUE EMERGIRAM DO ATO EDUCATIVO .....</b>	<b>88</b>
	<b>ENUNCIADO I - OS CORPOS ORGÂNICO E INORGÂNICO SÃO EXPLORADOS NO TRABALHO DO SISTEMA CAPITALISTA .....</b>	<b>89</b>
	<b>ENUNCIADO II – CORPO COMO LIMITADOR DE ACESSO À CULTURA (MATERIAL E IMATERIAL): A NOVA CERCA DO CAPITAL .....</b>	<b>99</b>
	<b>ENUNCIADO III – VIRTUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO DOS SERES HUMANOS COM E NO AMBIENTE .....</b>	<b>122</b>
<b>3.5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO GERAL

Esta dissertação se insere no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental da UFLA na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Ciência e Ambiente” e busca entender o Corpo como conteúdo que pode permitir o diálogo entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Física, a partir da Arte sintetizada na obra “Os Saltimbancos”, de Chico Buarque (1977), com vistas à compreensão de relações da Sociedade no e com o Ambiente.

Logo, a trajetória de vida e os percursos epistêmicos que apresentarei ao longo dessa parte introdutória do estudo foram fundamentais na composição da minha proposta inicial de investigação. Em face do exposto, relato que nasci e cresci no interior do Estado de São Paulo, na cidade de Bebedouro. Em minha formação básica da Pré-Escola ao terceiro ano do Ensino Fundamental frequentei também uma Escola Municipal, posteriormente minha formação se deu predominantemente em escolas particulares. Além disso, sempre fui apaixonado por esportes, visto que praticava com muito empenho todas as modalidades que podia, tanto dentro como fora da Escola (era muito competitivo), e sempre fui aspirante a jogador de futebol.

No “auge” de meus 17 anos, tive que escolher a “profissão da minha vida”, e devido a essa paixão por esportes e pelo futebol, resolvi cursar Educação Física (também influenciado por um Professor que tive no Ensino Fundamental que contribuiu muito com essa escolha). No vestibular do ano de 2001, fui aprovado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), local onde havia escolhido para estudar, já que tinha amigos de Bebedouro morando e estudando lá.

Em minha formação em Educação Física (Bacharelado) entre os anos de 2002 e 2005, tive acesso e usufruí do curso que visava o alto rendimento e o treinamento em Esportes (era o que buscava na época, pois tinha o sonho de trabalhar com futebol). Convém destacar que, nesse contexto, as discussões sobre Cultura não tinham grande espaço na matriz curricular do curso, da mesma forma que as discussões sobre as relações em sociedade e desta no e com o ambiente. O mesmo aconteceu numa segunda graduação que resolvi fazer, em razão de perceber a desvalorização do profissional de Educação Física ao retornar a minha cidade depois de formado, por isso mesmo, fui procurar uma nova profissão: Administração de Empresas. Impulsionado por essa busca, fui aprovado no vestibular de 2006 no curso de Administração da USP, Campus de Ribeirão Preto, que fora iniciada em 2007 e abandonada em 2012. Não me identifiquei com o curso, uma vez que a formação era voltada para divulgar

e perpetuar a ideologia competitiva, de eficiência, do trabalho como meio (individual) para se chegar ao “sucesso”, ou seja, resumia-se em aprender como ter e possibilitar empresas a ter mais lucratividade e acúmulo material.

No que diz respeito à vida profissional, assumi, em 2010, cargo de Técnico Administrativo na USP em Ribeirão Preto, no qual executava tarefas predominantemente técnicas e, de certo modo, mecânicas, pois não tinha de fato liberdade para “pensar” as coisas a serem feitas em razão de serem estritamente burocráticas. Isso influenciou as mudanças dos meus ideais e atuação profissional: de um emprego que fornecia renda, passei para outro que me possibilitaria um engajamento maior na transformação da sociedade e me traria realização pessoal. Sobre o mote, Leandro Konder (1999, p. 17), baseado em Marx, proporcionou-me importantes reflexões críticas a respeito da concepção de trabalho no âmbito do capitalismo, qual seja: “[...] o homem feliz é aquele que faz os outros felizes; a melhor profissão, portanto, deve ser a que proporciona ao homem a oportunidade de trabalhar pela felicidade do maior número de pessoas, isto é, pela humanidade”. Faltava-me, nesse sentido, “agir socialmente” em um trabalho que me proporcionasse atuar pelas/com pessoas. De igual modo, Trein (2012, p. 297) esclarece que:

[...] o trabalho tem um potencial de, agindo no mundo da necessidade, nos levar ao mundo da liberdade, onde podemos exercitar nossas capacidades para além da produção de bens necessários apenas à nossa sobrevivência física, para satisfazer outras necessidades próprias da sociabilidade humana como a arte e a cultura em geral.

Nessa busca pela minha identidade pessoal-profissional, em 2015 comecei a participar de reuniões do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental da UNESP de Bauru/SP que, aos poucos, foi me despertando a vontade de aliar a temática ambiental com minha atuação profissional. Assim, participei de dois Fóruns de Educação Ambiental (EA) Crítica (2016 e 2018) e também do IX EPEA, realizado em Juiz de Fora/MG, em 2017. A oportunidade de realização do Mestrado surgiu com a notícia referente a abertura do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental na UFLA, sendo que foi assim que percebi a possibilidade concreta de poder agir em prol da sociedade e da educação. Minha proposta de projeto para o processo seletivo foi retornar aos estudos da Educação Física e integrá-los às discussões da Educação Ambiental Crítica, com isso, fui aprovado na primeira turma do Programa.

A princípio, este trabalho foi construído para investigar as possibilidades de diálogo da Educação Ambiental Crítica e a Educação Física, levando em consideração e propondo como mediador o conceito de Cultura Corporal. Mas ao longo desta caminhada na Pós-

Graduação, este projeto foi se transformando. Considero de grande importância as disciplinas de que participei, visto que elas influenciaram diretamente nas transformações pelas quais esta pesquisa sofreu. Destaco, em especial, a participação nas disciplinas: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Ambiental; História das Ideias da Natureza; Discursos e Diálogos Sobre a Ciência; Escola, Currículo e Diversidade Cultural; Ciências e Culturas Descolonizadoras; Psicologia Histórico-Cultural e Educação Escolar; e Estágio Docência. Esses docentes envolvidos na ministração dos mencionados componentes curriculares atuaram e influenciaram não somente meu percurso formativo, mas foram fundamentais para consolidação Teórico-Metodológica deste estudo.

Como mencionado, esta pesquisa sofreu algumas mudanças com o passar do tempo, algumas pensadas e outras “forçadas”. As mudanças pensadas, foram construídas em conjunto não somente com minha Orientadora e o Coorientador, mas também com as contribuições, os debates e as discussões em sala junto aos docentes e discentes que comigo cursaram as disciplinas. Para Silva (2013, p. 47), “nosso discurso é resultado de condições sociais e históricas, o que faz com que nunca possamos ‘falar sozinhos’”, que configura um dos conceitos centrais da teoria de Mikhail Bakhtin (dialógica). A autora ainda complementa que “ideologicamente, então, o grupo de Bakhtin pensa a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro” (IBIDEM, p. 48).

Depois de todos os diálogos, dizeres, contradições, além das disciplinas cursadas, o projeto passou por uma transformação estrutural na qual propusemos investigar as possibilidades de abordar questões sobre o Corpo, tomando-o como eixo para trabalhar a Educação Ambiental escolar, a partir das relações escola, ambiente, comunidade, na Formação Inicial de Professores. Este trabalho seria desenvolvido diante da minha atuação como Docente Voluntário no Estágio Supervisionado III do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFLA no primeiro semestre do ano de 2020. Assim, dei início a uma jornada que penso ser importante tanto para mim como para a sociedade, ou seja, isso significa que não atuaria mais em uma função restrita à execução de tarefas, mas o início de um trabalho (na concepção marxista) de fato.

Demos início a esta pesquisa nas primeiras semanas de aula do primeiro semestre letivo de 2020 da Universidade Federal de Lavras, nas quais realizamos uma prática de trilha com os discentes no Campus, visando também as discussões sobre o Corpo e sua relação com o ambiente. Além disso, desenvolvemos o registro fotográfico da atividade realizada e também solicitamos que os participantes relatassem suas impressões por escrito. Após este

primeiro encontro formativo, surgiu uma situação inesperada: a Pandemia da Covid-19. Por consequência, todos os planos e estruturas da pesquisa e da mencionada disciplina tiveram de ser replanejados. Quando tudo foi suspenso, considerei que meu processo formativo como discente da Pós-Graduação seria igualmente interrompido pela quarentena.

Com algum tempo em isolamento social, tive dificuldades em dar continuidade aos estudos e ao trabalho de escrita da Dissertação devido aos cuidados com o filho de dois anos (já que a instituição de Educação Infantil teve suas atividades suspensas) e ao acúmulo de atividades em casa. Ao todo, posso afirmar que foram adicionadas quarenta horas de trabalho à minha jornada semanal “normal”, haja vista que, talvez, essa soma representa apenas uma singela referência a situação de Quarentena no que se refere as muitas horas adicionadas à rotina (não contabilizando os dias quais nos mantivemos isolados socialmente). Fora todos os cuidados envolvendo nossa saúde mental, enfrentamos também a imposição de volta do período letivo na Universidade, que não levou em conta a opinião da Comunidade Acadêmica (criei até uma charge de nome “Pró-REI” para ilustrar essas decisões, mas acabei não dando continuidade pelo bem da saúde mental).

Ainda em isolamento social, resolvemos mudar o Projeto de Ensino inicial para o formato virtual, remoto, e sabíamos que a proposta envolvendo o Corpo seria desafiadora neste modelo. As atividades do Estágio Supervisionado III e a proposta investigativa se desenvolveram por um mês e, posteriormente, tiveram que ser canceladas, dada a negativa por parte da Secretaria Estadual de Educação concernente a participação, mesmo que remota, dos discentes universitários na realidade escolar.

Esta nova mudança no projeto deixou-me pensativo por alguns dias. Somado a isso, o fato de presenciarmos a inexistência de um Governo Federal efetivo, ético e responsável, representado por uma espécie de Presidente *meme*. Presidente esse, responsável pela indústria de notícias falsas, pela fabricação e defesa de um medicamento à COVID-19 que não tem comprovação científica, pelo descaso com o Ministério da Saúde e com o da Educação, enfim, pela descrença na Ciência e fazer circular outras inúmeras “aberrações”.

Uma maneira de poder enfrentar essa triste realidade foi o contato com as Artes. Meu filho de dois anos (à época) adorava livros, histórias, música e tocar seu “violãozinho” (na verdade é um Ukulele). A Arte foi capaz de não deixar a chama da humanidade apagar dentro de casa. Uma das obras escolhidas, dentre várias que passamos a escutar, foi “Os Saltimbancos”, produzida e desenvolvida por Chico Buarque em 1977 (uma obra que fez parte de minha infância, já que tínhamos um LP e tocávamos em casa). Dentre as inúmeras vezes em que escutamos as referidas músicas (com a boa sorte de poder conversar com a



minha orientadora diariamente), veio a ideia de utilizá-la como parte da pesquisa de campo no Mestrado.

Com essa inflexão na rota, a proposta de estudo buscou abordar uma discussão entre Arte e Educação Ambiental a partir da mencionada obra, no interior do Grupo JACI de Estudos em Educação Ambiental Crítica. Vale ressaltar que o Grupo foi pensado desde 2016, pela Professora Marina Battistetti Festozo, do Setor de Educação Científica e Ambiental do Departamento de Biologia da UFLA, mas foi criado no segundo semestre de 2019, visando a continuidade dos estudos sobre Educação Ambiental após a primeira oferta da Disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos da Educação Ambiental do PPGECA (que ocorreu no primeiro semestre do mesmo ano). O Grupo também é formado por discentes de Pós-Graduação e de Graduação interessados pela Educação Ambiental, sendo que uma das grandes preocupações é aproximar-se das escolas públicas do município de Lavras/MG, em razão de que alguns discentes da Pós-Graduação também atuarem como docentes da Educação Básica. Assim, o grupo tem na Escola um dos seus principais lócus de preocupação, estudos e luta, sobretudo, pelos enfrentamentos da professora Marina e dos demais integrantes. Usualmente, as reuniões aconteciam presencialmente, mas a partir do início do isolamento social, passaram a acontecer virtualmente.

Quando pensamos no diálogo entre Arte, Corpo e suas relações com e no ambiente, lançamos nossa problemática de investigação: é possível estabelecer relação entre o Corpo e a Educação Ambiental a partir das discussões realizadas sobre a obra “Os Saltimbancos”? Nesse sentido, é mister destacar que a Educação Física (EF) – área da minha formação – deve dialogar com o campo da Educação Ambiental e contribuir à ampliação da compreensão das relações entre sociedade e natureza, de forma a contribuir para o enriquecimento da formação dos estudantes. Essa discussão será aprofundada predominantemente no primeiro artigo decorrente da escrita do trabalho em tela.

Em minha formação na área da Educação Física (e também no tempo em que cursei Administração), as discussões sobre cultura sempre ocuparam um tímido espaço, de igual modo os debates concernentes as interfaces entre sociedade com e no ambiente. Isso ocorre mesmo que a Lei 9.795/99 referente a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) indiquem a EA como questão fundamental em todos os níveis e modalidades de ensino a ser tratado de forma transversal.

Apesar da crescente influência das Ciências Humanas na área, percebemos por meio de um levantamento bibliográfico realizado sobre os conteúdos da Educação Ambiental abordados na Educação Física, que as produções se centralizam nas questões ambientais

preservacionistas, pautando-se, sobretudo, em práticas de caminhada em trilhas e esportes praticados na natureza (ABREU; CARNEIRO, 2009; GUIMARÃES et al, 2007; RIBEIRO, 2009; VARGAS; TAVARES, 2004; DOMINGUES; KUNZ; ARAÚJO, 2011 entre outros). Sob este enfoque, as discussões não levam em consideração que os problemas ambientais estão relacionados à sociedade que lhes dá origem, não indo a gênese do problema. Para a concepção Crítica da EA, é o modelo de organização social baseado na exploração da humanidade e da natureza que ocasiona os principais problemas existentes.

Em face as problemáticas, trajetórias e objetivos colocados, optamos por organizar esse estudo stricto sensu de maneira que cada capítulo se configura como um artigo científico. Sendo assim, no primeiro artigo, apresentamos uma discussão sobre a desvalorização da Educação Ambiental no atual Governo, assim como da Educação, mas reconhecemos que historicamente essa área não recebe o investimento que merece. Consideramos, portanto, como necessária a participação de pessoas engajadas na valorização da Educação, com o objetivo de garanti-la como direito essencial, de forma pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira.

Defendemos a Educação, assim como Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 156), “enquanto processo de humanização”, ou seja, algo vital para a formação de seres humanos. Em nossa sociedade a instituição escola é o lócus para a formação de cidadãos, principalmente a pública. Ainda que a ela enfrente sérios problemas no contexto histórico, desde o seu surgimento até a atualidade, Saviani (2007) identifica sua potência formativa às pessoas trabalhadoras, desde que subsidiada por uma “pedagogia revolucionária”. Este autor, que constrói colaborativamente desde 1970 a Pedagogia Histórico-Crítica - PHC, esclarece que:

Esta identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (IBIDEM, p. 57).

Colocamo-nos lado a lado em busca de fortalecer a PHC, por efeito a Escola, e julgamos importante a EA estar presente tanto neste espaço quanto na Formação de Professores, objetivando pensar e contribuir com a construção de uma nova sociedade. Conforme Festozo et al (2011, p. 1290), esta construção é possível:

Para uma transformação do cenário, acredita-se necessário o despertar dos cidadãos para compreender as contradições e problemáticas da organização da vida sob a lógica do capital e a responsabilidade individual e coletiva para com a sociedade e o ambiente em que vivem – no sentido de compreender

que assim como o contexto histórico e social determina o sujeito, este também influencia a sua sociedade e, por isso mesmo, também é responsável pela realidade socioambiental em que se encontra – o que implica em reflexão crítica e participação ativa sobre a realidade, proporcionada por uma formação humana plena.

As autoras abordam a importância da EA para a formação humana plena, igualmente à formação inicial e continuada de professores educadores ambientais, na busca de alterar a realidade da escola. Realidade essa, como discutida por Trein (2012, p. 295), foi “marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica”.

Nesse contexto, este trabalho tem como **objetivo geral** tomarmos o Corpo como conteúdo<sup>1</sup> para a compreensão das relações sociais no e com o Ambiente, buscando contribuir com a Formação de Professores e Professoras (Inicial e Continuada) e de Educadores e Educadoras Ambientais. Assim, temos como **problemática geral** a pretensão de compreender se é possível o Corpo proporcionar o diálogo entre Educação Ambiental Crítica e Educação Física, a partir da obra “Os Saltimbancos” de Chico Buarque (1977) junto aos sujeitos de pesquisa envolvidos. Em outros ditos, é possível pensar a relação entre seres humanos (sociedade) e ambiente a partir do Corpo? Ao responder essas indagações, pretendemos contribuir com a produção de conhecimento sobre a Educação Ambiental, ao mesmo tempo, com a leitura crítica da realidade pelos sujeitos em processo de formação.

Para isso, apresentaremos, logo adiante, dois artigos (que possuem objetivos e perguntas de pesquisa próprias que pretendemos dar subsídios para a discussão da problemática geral e para o objetivo geral deste trabalho) elaborados na tentativa de estabelecer conjecturas entre essas áreas, sendo que ambos têm como principal referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, de Karl Marx e Friedrich Engels.

No **primeiro artigo**, embasados pela Pedagogia Histórico Crítica e pela Educação Ambiental Crítica, temos como pergunta de pesquisa: é possível fazer uma aproximação entre os campos da Educação Ambiental Crítica e da Educação Física a partir do Corpo como conteúdo?

Neste contexto, nosso objetivo (no primeiro artigo) foi discutir possibilidades de articular o diálogo entre as áreas de Educação Física e Educação Ambiental, ao propor o

---

<sup>1</sup> Cabe destacarmos que mencionamos aqui conteúdo, alinhados à Pedagogia Histórico Crítica, não como algo dado em si, mas que é trabalhado na Educação vinculado à realidade de estudantes e docentes, ou seja, que faz parte da sua prática social.

Corpo como conteúdo para a compreensão das relações sociais no e com o Ambiente, a partir de um estudo teórico, na tentativa de contribuir com a Formação Inicial de Professores e de Educadores Ambientais.

Em última instância, buscamos a possibilidade de produzir conhecimento envolvendo a Educação Ambiental, e a formação crítica de sujeitos em contínua (trans)formação.

Assim, constituímos um referencial teórico que nos permitiu anotar as interfaces entre as áreas de Educação Física e de Educação Ambiental, diálogo que, a partir de uma revisão bibliográfica em trabalhos da área de Educação Física, se mostrou tímido e, predominantemente, com abordagens não críticas ao destacar interações de sujeitos genéricos (a-históricos, apolíticos) com um ambiente natural (não construído), uma relação dicotomizada. Desta maneira, desenvolvemos um estudo teórico sobre a importância dos conteúdos curriculares na formação humana na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo sobre a possibilidade do Corpo como conteúdo da Educação Ambiental, reconstituindo a história do conhecimento e das compreensões sobre o Corpo. Tematizamos, assim não apenas a transformação do conceito Corpo ao longo da história, mas também as relações sociedade no e com o ambiente, que deflagraram em certo momento uma aceleração da exploração de seres humanos e ambiente (a natureza como um todo) e a decorrente produção de conhecimento, por meio da Ciência Moderna, que separa, distancia o sujeito do meio em que vive e se constitui, objetificando seres humanos e natureza. Marx reaproxima humanidade e natureza, numa relação dialética, apresentando os conceitos de Corpo Orgânico e Inorgânico, no debate sobre o trabalho.

No que tange ao **segundo artigo**, que foi subsidiado pela teoria do Círculo de Bakhtin, definimos como perguntas de pesquisa: como trabalhar pedagogicamente o Corpo como conteúdo da Educação Ambiental? Como a obra “Os Saltimbancos” pode possibilitar experiências de formação crítica de sujeitos a partir de discussões sobre as relações existentes entre corpo, sociedade e ambiente?

Neste sentido, nosso objetivo (no segundo artigo) foi analisar um processo educativo, que se deu em reuniões junto ao Grupo JACI de Estudos em Educação Ambiental Crítica, e tomou o Corpo como conteúdo para o debate sobre relação Sociedade e Ambiente a partir da obra de Chico Buarque, na tentativa de contribuir com a Formação crítica de Professores/Professoras, Educadores/Educadoras Ambientais.

Desta forma, analisamos os materiais empíricos produzidos nas reuniões junto ao Grupo JACI de Educação Ambiental Crítica, nas quais desenvolvemos a ação formativa.

Neste contexto, procuramos compreender o papel e as possíveis contribuições da Arte para a Educação, tendo em vista a sua configuração enquanto elemento da Cultura.

Na esteira do debate, expomos os enunciados produzidos no contato com o grupo em decorrência do estudo da obra, que foram “os corpos orgânico e inorgânico são explorados no trabalho do sistema capitalista”, “corpo como limitador do acesso e da construção da cultura (material e imaterial): a nova cerca do capital” e “virtualização da relação dos seres humanos com e no ambiente”.

Sendo assim, passamos para a apresentação dos referidos artigos.

## 2 ARTIGO 1: O CORPO COMO CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

### 2.1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte Dissertação de Mestrado produzida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras, na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Ciência e Ambiente”, ao passo que busca entender as possibilidades de diálogo entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Física, tomando o Corpo como conteúdo unificador da ação docente.

Mais do que um recorte do mencionado estudo, o trabalho em tela visa discutir a realidade contemporânea, que cada vez mais é assolada pela relação de hospedeiros e parasitas, para utilizar uma metáfora do campo ambiental. Dentre tantos temas, poderíamos abordar a realidade pandêmica, que em agosto de 2021 já soma 4.405.174 (quatro milhões, quatrocentos e cinco mil, cento e setenta e quatro) mortes, destas 572.641 (quinhentos e setenta e dois mil, seiscentos e quarenta e uma) vidas de pessoas brasileiras que foram “ceifadas” pela infecção do vírus SARS Cov 2 em seres humanos<sup>2</sup>.

Ratificamos a extrema importância dessa discussão, tendo em vista que poderíamos tratar de assuntos relacionados ao negacionismo científico, políticas públicas (ou a falta delas) no combate à Pandemia, CPI da COVID-19, propina na negociação de compra de vacinas e muitas outras temáticas, mas não, falaremos de outra situação a qual também estamos vivenciando neste terrível momento e se agrava no decorrer de nossa história, qual seja: a humanidade transformando sua relação de metabolismo com a natureza (MARX, 1818-1883) numa relação de parasitismo da natureza<sup>3</sup>.

A mencionada relação se desenvolve dentro de um sistema de produção e reprodução da vida que prima pelo acúmulo de capital, razão pela qual negligencia intencionalmente as relações sociais no/com o ambiente e, no mínimo, deve ser problematizado de maneira a ser superado. Sobre o mote, Loureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 73) afirmam que:

[...] vivemos nos últimos séculos em uma sociedade que se constitui pela exploração do trabalho, na busca de mais riqueza (transformada em mercadoria e dinheiro) para se reproduzir. Portanto, se nossa intenção é a

<sup>2</sup> Dados da Johns Hopkins University & Medicine, obtidos no site: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>, acesso em 20 de agosto de 2021

<sup>3</sup> Cientistas discutem que a ação humana será responsável pela sexta extinção em massa da vida no planeta. Para mais detalhes, ver: CEBALLOS, Gerardo et al. Accelerated modern human-induced species losses: Entering the sixth mass extinction. **Science Advances**, vol. I, nº 5, 2015. Disponível em: <https://advances.sciencemag.org/content/1/5/e1400253>, acesso em 29 de julho de 2021

superação dessa forma social alienada, a ação educativa deve ser direcionada para a satisfação de nossas necessidades sem opressão, discriminação e reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação.

Brutalmente, esta forma de organização social, o Capitalismo, tem escrito uma história humana que é caracterizada pela exploração da natureza e de seres humanos, que dentro desse processo produtivo acabam por exercer atividades que distanciam homens e mulheres de suas condições como seres humanos, ou seja, um trabalho “alheio, independente, autônomo à pessoa humana: alienado” (IDEM, p. 76)

Ademais, o sistema capitalista não possui um “corpo”, portanto não é possível enxergar sua existência com os nossos olhos, o que nos leva a compreender que se faz necessário entendê-lo (ou interpretá-lo) por intermédio do prisma da Ciência, em nosso caso, pelo Método do Materialismo Histórico Dialético, que é a base do nosso referencial teórico-metodológico.

Logo, ao fazermos uma discussão sobre a realidade, traremos adiante um breve levantamento histórico sobre como se deu esta relação entre seres humanos com/no ambiente, a fim de entender melhor a constituição do mencionado contexto. Para tal, discutiremos alguns elementos que dizem respeito a constituição do ser humano, sua relação com a natureza e, ainda, a conseqüente construção do conhecimento ao longo do tempo.

Em face do exposto, em primeiro lugar para entendermos a formação do ser humano, assumimos os estudos de Vigotski e de Leontiev (no início do século XX) e também de outros autores que contribuem com a construção da Psicologia Histórico Cultural. Para esta linha de pensamento, o ser humano só se constitui como tal quando em contato com a Cultura humana. Compreendemos que a Educação tem grande responsabilidade por este contato com a Cultura e com todo o conhecimento sistematizado ao longo da história dos seres humanos. Segundo Loureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 73)

Não há sociedade sem educação, no sentido de que não há vida social sem que o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado.

Esta discussão é fundante para a Pedagogia Histórico Crítica, pensada e elaborada coletivamente por Dermeval Saviani (2007) e outros pensadores, tendo o primeiro como seu principal autor, desde a década de 1970, assumida igualmente como referencial teórico deste trabalho.

Embora compreendamos que a Educação seja imprescindível para construção de uma sociedade mais justa, essa prática é produzida no interior de uma organização social como

forma de produzir nos indivíduos que a compõem a Cultura daquela sociedade. Desta forma, fatalmente perceberemos na educação brasileira algumas marcas da sociedade desigual em que vivemos. A Educação no Brasil vem sendo marcada por desvalorização, precarização das condições físicas de seu funcionamento na escola (principal instituição social onde a educação se realiza), bem como, pela desvalorização do trabalho de professores e professoras. Além da Educação, o nosso país passa também por um processo de desmonte das políticas públicas voltadas aos âmbitos social (tais como a Saúde, Segurança, Esporte, Trabalho, Cultura, por exemplo) e ambiental, o que pode resultar na degradação da natureza.

Reiteramos a importância da questão educacional como possibilidade de compreensão de nossa realidade, composta por múltiplos fatores para atuação na sociedade em que vivemos. Assim, trabalhos com a Educação Ambiental, que é antes de tudo Educação (FESTOZO et al, 2018), se fazem ainda mais necessários na atual conjuntura da política nacional em que se desvaloriza o ambiente, a Educação e, conseqüentemente, a Educação Ambiental (EA).

Para exemplificar, ressaltamos que no primeiro ano da gestão do Ministério do Meio Ambiente do Governo Bolsonaro, o Brasil registrou recorde em desmatamento, queimadas e demorou mais de quarenta dias para agir no maior desastre ambiental no litoral do país (vazamento de óleo que aconteceu desde o estado do Maranhão até o estado do Rio de Janeiro)<sup>4</sup>.

Outra medida foi decretar o fim do Fundo da Amazônia perdendo bilhões de reais em investimento, não sem razão deixou de ter o papel de protagonista nas negociações internacionais acerca do clima e provocou o desmonte de órgãos de fiscalização do país<sup>5</sup>, quando IBAMA<sup>6</sup> e ICMBio<sup>7</sup> sofreram mudanças estruturais. Além disso, desde 2019 também houve registro recorde no número de agrotóxicos liberados no país (ao todo foram 474 em 2019 e 493 em 2020) pelo Ministério da Agricultura<sup>8</sup>. De igual modo, iniciou-se o processo

---

<sup>4</sup> “Especialistas criticam demora do governo em agir para conter derramamento de óleo no Nordeste”, matéria do site da Câmara dos Deputados, disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/622821-especialistas-criticam-demora-do-governo-em-agir-para-conter-derramamento-de-oleo-no-nordeste/>

<sup>5</sup> Mais informações disponíveis em:

<https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/12/salles-muda-politica-ambiental-do-brasil-e-provoca-desmonte.shtml>

<sup>6</sup> Mais informações disponíveis em:

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/04/02/O-que-faz-o-Ibama.-E-quais-as-mudan%C3%A7as-recentes-no-%C3%B3rg%C3%A3o>

<sup>7</sup> Mais informações disponíveis em:

<https://extra.globo.com/noticias/brasil/salles-muda-estrutura-do-icmbio-abre-chefia-de-unidade-de-conservacao-pessoas-de-fora-do-orgao-24249215.html>

<sup>8</sup> Mais informações disponíveis em:



de terceirização de serviços, vale dizer, uma privatização maquiada de parques nacionais, em medida assinada pelo Governo Federal e Ministério da Economia<sup>9</sup>.

Além do Meio Ambiente, a Educação de maneira geral parece não ser uma prioridade desta gestão do Governo Federal, e convém ressaltar, especificamente em relação à EA, que o Presidente da República, no dia 02 de janeiro de 2019, assinou os Decretos nº 9.665/2019 e nº 9.672/2019. Conforme a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental das unidades federativas do Brasil (CIEAS, 2019) e a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA, 2019), tais documentos ferem a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A extinção de órgãos responsáveis pela gestão dessa política fragiliza e gera dúvidas com relação ao cumprimento da obrigação do Estado, incumbido de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, prevista na Constituição Federal de 1988, no inciso VI do §1º do artigo 225.

Para além das questões ministeriais, estudos como o de Frizzo e Carvalho (2018), Oliveira e Neiman (2020) e Silva e Loureiro (2020), discutem o silêncio da EA nos documentos que balizam as políticas educacionais atuais: esse silêncio ocorre no Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, onde a Educação Ambiental é mencionada uma única vez na Introdução do documento, fazendo referência à PNEA (Lei nº 9.795/99). Ainda com relação à presença na BNCC, Silva e Loureiro (2020, p. 12) destacam que

A mera citação da lei, parecer ou resolução não fornece elementos sobre a forma como a EA será articulada nos currículos. A EA não foi excluída da BNCC como aconteceu com as abordagens sobre gênero e sexualidade, mas, por outro lado, foi apenas citada, o que a nosso ver não garante o seu tratamento nos currículos escolares.

Com as medidas assinadas pelo Governo Federal que vão na contramão da promoção da EA na Educação nacional (e, conseqüentemente, na Formação de Professores), é importante destacarmos que a PNEA e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) dispõem sobre a presença da EA em todos os níveis e modalidades de ensino de forma transversal, mas estudos como os realizados por Trajber e Mendonça (2006) e Tozoni-Reis et al (2013) demonstram que a EA tem sido discutida superficialmente e, muitas vezes, refém de uma concepção preservacionista.

---

<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/01/14/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2020-e-o-mais-alto-da-serie-historica-maioria-e-produto-generico.ghtml>

<sup>9</sup> Mais informações disponíveis em:

[https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/bolsonaro-e-guedes-iniciam-privatizacao-de-parques-nacionais/?fbclid=IwAR1eAlpxJuuHtNLoo4AsCHy\\_1LbUN51WJme185aPHBooN4\\_Lu5e2G-UYyng](https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/bolsonaro-e-guedes-iniciam-privatizacao-de-parques-nacionais/?fbclid=IwAR1eAlpxJuuHtNLoo4AsCHy_1LbUN51WJme185aPHBooN4_Lu5e2G-UYyng)

Além destas características, é importante trazer as contribuições de Veiga, Amorim e Blanco (2005), visto que determinados autores identificaram uma ampliação no número de escolas que desenvolvem trabalhos com EA. Entretanto, eles igualmente afirmam que esta inserção se dá com as seguintes características: por oferta de Disciplinas Especiais, por elaboração de Projetos pontuais, por questões ambientais dentro de disciplinas já existentes, mas sem uma inserção formal na matriz curricular.

Assim como Trein (2012, p. 316), entendemos que “incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho”, o que contribui com a ampliação da compreensão sobre as relações entre sociedade e ambiente, ao passo que enriquece a formação de educandos(as) e educadores(as).

Preocupados com este diálogo, observamos que no histórico da Educação Física há um grande destaque à promoção da aptidão física, ao desenvolvimento de práticas esportivas e à preparação de corpos eficientes para servir como instrumento do Estado. Segundo Quelhas e Nozaki (2006, p. 71), a padronização da formação na área, desde o final da década de 1920, consolidou um intervencionismo militar na sociedade, intensificando “suas preocupações com a educação física como instrumento de ‘revigoração da raça’ e de ‘preparação física do futuro soldado’”. Em relação a essa concepção da Educação Física, voltada para o desenvolvimento físico-corporal, que aborda conteúdos preponderantemente biológicos, o Coletivo de Autores (2012, p. 37) critica que

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo.

Contudo, já no final da década de 1980 e início da década de 1990, produções na área destacam a influência das ciências humanas na Educação Física. Segundo Daolio (2010, p. 01), não é mais polêmico afirmar que conteúdos culturais são objeto de estudo da Educação Física, pois

O termo ‘cultura’ parece definitivamente fazer parte da educação física, fato impensável há duas décadas e que sugere, no mínimo, que as ciências

humanas têm influenciado a área. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações sobre o corpo, a atividade física e o esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras.

Embora, a cultura esteja já mais presente na área, o Coletivo de Autores (2012) denuncia a ausência da discussão sobre aspectos culturais na formação de professores de Educação Física. Consideram que, a fim de que os professores de Educação Física exerçam um processo crítico na sociedade, é necessário que os conteúdos culturais sejam contemplados em sua formação.

Mesmo que a questão ambiental seja tema transversal, ou seja, deveria atravessar o currículo escolar, vale questionar se tem havido diálogo entre a EA e a Educação Física? Quando ocorre, qual concepção de meio ambiente consideram? As discussões têm ido ao eixo do problema: levam em consideração que os problemas ambientais estão relacionados à organização social que lhes dá origem - baseado na exploração da humanidade e da natureza?

Sendo assim, evidenciamos nossa **pergunta de pesquisa**: é possível fazer uma aproximação entre os campos da Educação Ambiental Crítica e da Educação Física a partir do Corpo como conteúdo?

Neste contexto, este trabalho tem como **objetivo** discutir possibilidades de articular o diálogo entre as áreas de Educação Física e Educação Ambiental, ao propor o Corpo como conteúdo para a compreensão das relações sociais no e com o Ambiente, a partir de um estudo teórico, na tentativa de contribuir com a Formação Inicial de Professores e de Educadores Ambientais.

Em última instância, buscamos a possibilidade de produzir conhecimento envolvendo a Educação Ambiental, e a formação crítica de sujeitos em contínua (trans)formação.

## **2.2 METODOLOGIA**

Por se caracterizar como um estudo das Ciências Humanas, destacamos que este trabalho tem características diferentes das Ciências Exatas e Naturais, já que é importante aparecer a subjetividade do cientista, pois a realidade é interpretada, então aceitamos que quando um fenômeno é analisado, surgem mais elementos de quem analisa do que do próprio fenômeno (DEMO, 1985). Neste sentido, os fatos “que muitas vezes julgamos objetivos e na verdade o são, porque acontecem apesar de nossas ideologias, não se impõem ao sujeito,

como se fossem evidentes em si. Basta observarmos que o mesmo fato pode ser visto de modos diferentes por cientistas diferentes” (IBIDEM, p. 46).

Para ajudar nesta busca pelo conhecimento da realidade, trazemos o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico-metodológico, assim como, utilizamos uma revisão bibliográfica como estratégia de identificar autores que pudessem embasar teoricamente esse trabalho, o que é um processo permanente que vai desde o início até a elaboração da pesquisa (TOZONI-REIS, 2007). Isto posto, elaboramos um ensaio teórico, que de acordo com Severino (2007, p. 206) é um trabalho científico que consiste “em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa”, visto que temos como objetivo verificar a possibilidade de tomar o Corpo como conteúdo para o diálogo entre as áreas de Educação Ambiental Crítica e de Educação Física.

No desenvolver deste estudo problematizaremos abordagens sobre: a relação do ser humano com o ambiente, com destaque para algumas concepções científicas desenvolvidas ao longo da história humana; a Educação, na qual descreveremos algumas de suas teorias e buscaremos identificar qual sua relação com a hegemonia do Capitalismo em nossa sociedade; a Educação Ambiental, momento esse que apresentaremos macrotendências que caracterizam a área; a Educação Ambiental Crítica como caminho teórico; a Formação de Professores em nosso país; o diálogo existente entre as áreas da Educação Ambiental e Educação Física; e, por último, a proposta teórica sobre o Corpo como conteúdo da Educação Ambiental.

### **2.3 SOBRE A RELAÇÃO DO SER HUMANO COM O AMBIENTE**

A história dos seres humanos está relacionada à natureza. Não somos apenas moradores dela, somos também natureza, ao ponto de não podermos separar um do outro. É importante frisar que devemos evitar dicotomizar estes dois elementos, algo muito presente em nossa cultura e em nossa educação, já que a existência da humanidade só é possível na (inter)relação com a natureza.

Desde os primórdios da existência humana, o conhecimento se deu na interface entre o meio ambiente e as interações dos seres humanos, bem como, nas reflexões entre os pares e consigo mesmo. Assim se constrói a cultura humana e é junto a ela que a humanidade se desenvolve. Como exemplo, citamos o filme “A Guerra do Fogo” (1981) porque possibilita uma reflexão interessante sobre o desenvolvimento das relações humanas com o ambiente. A referida película retrata a vida de um grupo de hominídeos que conseguia manter o fogo

aceso, essencial para a sua sobrevivência, mas não conseguia criá-lo. A partir desse extrato, podemos interpretar que aqueles humanos se relacionavam entre si de maneira coletiva, pois assim fortaleciam o grupo e a sua relação com a natureza, vale dizer, por intermédio dos mitos.

Para aprofundarmos esse debate, abordamos a contribuição dos estudos de Alexis Leontiev, em especial na sua obra “O desenvolvimento do Psiquismo”, que caracteriza o ser humano como “um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifos do autor). Complementa ainda que há uma diferenciação entre seres humanos e animais, ao afirmar que “o animal se contenta com o desenvolvimento da sua natureza, o homem constrói a sua natureza” (IBIDEM, p. 288).

Nesta produção de suas próprias existências, ao longo da história da humanidade, homens e mulheres desenvolveram maneiras diferentes de interpretar a realidade, posteriormente resultando em métodos científicos e caminhos epistemológicos. Neste momento, o trabalho em tela não tem a intenção de descrever minuciosamente o caminho histórico das diferentes maneiras de produção do conhecimento, mas pretende fazer uma análise da fase na qual entendemos que fica marcante a separação entre ser humano e natureza: o Mecanicismo. Sobre isso, Mauro Grün (2007, p. 41) salienta em seu livro “Ética e Educação Ambiental”

A possibilidade de uma descrição objetiva da natureza estabelecida pelo programa newtoniano não define um simples conceito de natureza. Essa possibilidade define um modelo de interpretação do mundo sustentado no modelo explicativo mecânico causal.

Podemos considerar os pensadores mecanicistas como sínteses de seu tempo, tempos de expansão e fortalecimento do Capitalismo, mas não é a partir do pensamento Mecanicista / Cartesiano que a natureza começa a ser explorada para o enriquecimento de uma classe específica. Maia (2015) defende que a ciência se torna instrumento do Capital fortalecendo sua produção, sendo que muitos estudos de Isaac Newton desenvolveram “técnicas que contribuíram com respostas para as questões ligadas ao desenvolvimento do comércio, transporte, indústria e armamentos” (IBIDEM, p. 36). O pensamento mecanicista, que observa a natureza como um mecanismo, é uma síntese (do conceito dialético) do desenvolvimento do Capitalismo por meio do aumento do comércio e das grandes navegações.

A totalidade do contexto histórico colaborou com esta visão da natureza, não apenas o pensamento filosófico e a ciência da época, de tal modo que Demo (1985, p. 57) afirma que

A ideologia do progresso faz parte visceral da ótica científica ocidental. Lateja nela o sonho de dominação da natureza, dentro do refrão típico de que o homem é o rei da natureza. Não é errado ver nisto um projeto latente de dominação e que por isto muitas vezes degenera em agressão à natureza, em agressão ao convívio humano e em agressão a condições necessárias para a própria sobrevivência.

Muitas escolas de pensamento se opuseram à forma de produzir ciência até o século XIX, de maneira que uma dessas propostas de enfrentamento pode ser observada no filme “O Ponto de Mutação” (1990) do diretor Bernt Amadeus Capra, baseado no livro de mesmo nome de Fritjof Capra (irmão do diretor). Tal película aborda as concepções de diferentes linhas do pensamento em épocas distintas num diálogo entre um Político, um Poeta e uma Física (cientista). Ambientada num castelo medieval francês, a discussão gira em torno da necessidade de mudança do nosso olhar sobre o mundo. Ao passo que esse mundo (a natureza) não é um relógio, no qual basta entender suas peças separadamente para compreendê-lo por completo, cada uma e todas estas peças estão relacionadas, assim a fragmentação em partes pode resultar na deturpação da compreensão da totalidade, caso não sejam consideradas de forma conexas. É importante, assim, mudarmos nossa concepção. Mas será este olhar modificado suficiente para a solução dos problemas que observamos diariamente na sociedade em que vivemos?

Se o problema não é apenas a forma fragmentada de compreender a realidade (relação sociedade - ambiente), porque esta é uma concepção idealista (que culpa a ciência e a filosofia pelos problemas materiais que vivenciamos), não será uma outra proposta ideal, baseada apenas na forma de compreender a realidade que vai solucionar a questão. É preciso considerar as condições de produção e reprodução da vida material em relação às concepções formuladas a partir destas condições e que as sustentam, para entendimento e busca pela transformação do cenário.

Desta forma compreendemos que a teoria de Marx e Engels contempla estas preocupações. Esta teoria tem como herança a Dialética Hegeliana, sendo pautada também no Materialismo dos alemães com a colaboração do Socialismo francês (PAULO NETTO, 2011). Também neste sentido, Nascimento Junior (2012, p. 64) afirma que

[...] o materialismo de Marx e Engels vê a natureza também em movimento, porém, não regida pela ideia, mas, independente e sem propósito original. Quem irá estabelecer um propósito para a natureza é o trabalho humano. A história humana seria, pois, a história das relações do trabalho e seus consequentes desdobramentos na construção de tudo que faz o humano ser humano, suas instituições sociais, seus valores psico-socioculturais. O eixo desta história é a luta de classes.

Conhecer a história da existência humana é um dos caminhos que podemos traçar para entendermos nossa realidade. A construção do conhecimento humano se deu, e ainda se dá, em sua intensa relação com o ambiente em que se vive da mesma maneira assim se constrói o pensamento Marxista e o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Este, como apresentado por Karl Marx, pode contribuir para analisar e entender a realidade. Além disso, a partir do MHD pode-se propor mudanças pela via da educação, a fim de contribuir com a construção de uma nação socialmente justa e substantivamente civilizada (TAFFAREL; LACKS, 2007).

Pensamos que por meio do conhecimento da realidade natural e social, intrinsecamente contraditória e em seu movimento constante, e da proposição de uma educação crítica, capaz não só de lançar luz a esta realidade multifatorial, mas possibilitar aos sujeitos se compreenderem no processo de construção permanente da existência humana é que podemos atuar de forma transformadora dentro da sociedade. Sendo assim, tomamos como referencial teórico deste trabalho a Educação Ambiental Crítica (EAC) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teorias apoiadas no MHD.

Sobre esta base comum de nossas referências, Taffarel (2012, p. 112) o apresenta como matriz científica para a formação de professores de forma a colaborar para “superar a concepção fragmentada de ciência”. Segundo a autora

É a ontologia e a história: a história do homem e sua relação com a natureza e a relação dos seres humanos entre si produzindo e reproduzindo a vida, construindo a psique humana (WIGOTSKY, 1987; WIGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988). Tal proposta assegura-se quando da colocação da primeira pergunta ontológica para compreensão do ser humano - como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento? (IBIDEM, p. 112)

Na tentativa de responder à primeira pergunta ontológica apresentada pela autora, baseamo-nos na contribuição de Leontiev (2004) ao afirmar que os seres humanos aprendem a ser humanos, já que suas características biológicas não fornecem as bases necessárias para se desenvolver como mulheres e homens de seu tempo, portanto, para viver em sociedade, isso depende de um processo de humanização. Esta formação humana precisa de um processo educativo. Sobre a educação, Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 150) afirmam que

[...] tem como objetivo realizar esta tarefa de formação, através de um processo de conscientização que significa conhecer e interpretar a realidade e atuar sobre ela, construindo-a. Assim, o processo educativo, ao mesmo tempo em que constrói o ser humano como humano, constrói também a realidade na qual ele se objetiva como humano, constrói a humanidade.

Passamos agora a discutir mais especificamente sobre a Educação, para isso pensamos ser necessário trazer diferentes concepções, já que não existe apenas uma forma possível de educação, neste sentido, assumiremos nosso referencial teórico. Após essa discussão,

discorreremos sobre a Educação Ambiental, sobre sua presença na educação em nosso país e também sobre a formação de professores no Brasil.

## 2.4 SOBRE A EDUCAÇÃO

Neste momento, pensamos ser importante apresentar um histórico sobre as teorias da educação, mas destacamos que faremos de maneira sucinta e sem a pretensão de “esgotar” o assunto, já que existem outros trabalhos que se propõem a fazer uma descrição mais minuciosa e extensiva das teorias pedagógicas (SAVIANI, 2007; MARSIGLIA, 2011; JUNQUEIRA, 2014). Temos como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, e o Materialismo Histórico Dialético, com base neles, a Educação (e tudo que a ela pertence) é um “fenômeno humano que carrega diferentes concepções, pressupostos e objetivos” (JUNQUEIRA, 2014, p. 20), e assim temos a possibilidade de entender quais os caminhos percorridos e os conhecimentos apropriados para a “construção” da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quando pensamos sobre Educação, entendemos que a Escola tem papel de grande importância para seu desenvolvimento e, assim como assinala Marsiglia (2011, p. 10), ela

[...] pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento.

Por isso entendemos que nas teorias educacionais, para além de pensarem sobre o espaço e os atores da educação (Escola, educadores e educandos), também é possível entender se suas concepções favorecem a manutenção do sistema capitalista e da sociedade como está, ou se há a possibilidade de pensar e lutar pela sua transformação. Nesta esteira, Dermeval Saviani, no livro intitulado “Escola e democracia” (2007), agrupa as teorias da Educação em três grandes eixos, nomeando-as como: teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas; que também foram discutidas por Ana Carolina Galvão Marsiglia em “A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental” (2011).

As teorias não críticas são assim denominadas por não levarem em consideração a relação estabelecida entre escola e sociedade em sua conformação histórica; razão pela qual a escola é vista como algo desvinculado da sociedade, ou seja, ela é capaz, tem o poder, como instituição educativa, de transformar a sociedade, a partir da formação de sujeitos melhor



educados e adequados à sociedade. Destacamos que essas teorias têm uma visão otimista da educação, já que pensam que ela é a salvação para a população. Dentre elas, podemos encontrar três tipos: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

Neste contexto, a Pedagogia Tradicional tem como foco o professor, figura onde se centraliza o ensino, aquele que detém autoridade e conhecimento; os educandos aprendem por memorização e repetição e os conteúdos não têm relação com a realidade (MARSIGLIA, 2011). Destaca-se que esta pedagogia acompanhou a burguesia ao poder no período após o feudalismo, classe que criticava os determinismos sociais, o fato de que na Idade Média havia o pensamento de que as pessoas nasciam essencialmente diferentes, justificando que pessoas só poderiam fazer parte da classe nobre (deterem o poder) se nascessem como tal. Nesse período de transformação da sociedade, a burguesia (e a pedagogia tradicional como seu instrumento de formação do novo cidadão) é revolucionária (SAVIANI, 2007).

Com a burguesia como classe dominante, a escola tradicional passa a ser alvo de críticas no final do século XIX, já que uma vez que a sociedade capitalista estava estabelecida, era necessário legitimar a diferença entre os seres humanos. A Pedagogia Nova (ou pedagogia da existência) surge então como proposta burguesa em contraposição à pedagogia tradicional (MARSIGLIA, 2011) e entende que o “eixo da questão pedagógica, antes centrado no conteúdo, no professor e na diretividade, agora se desloca para os métodos ou processos pedagógicos, para o aluno e para a não diretividade” (IBIDEM, p. 13) dando importância ao “aprender a aprender” do educando, o processo educativo deve partir de suas demandas. Em contraponto à Pedagogia Tradicional, entende que todos são essencialmente diferentes e por isso todos os indivíduos devem ser aceitos na sociedade, o que Marsiglia (2011, p. 13) discorre é que na verdade “o que está por trás dessa ‘aceitação’ é a validação das desigualdades como algo natural e impossível de ser superado”. Ainda sobre suas características, a autora complementa que

Para essas pedagogias, portanto, a educação não está centrada em adquirir conhecimento (domínio dos conteúdos), mas sim no processo da aprendizagem. Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornam-se dóceis aos desígnios do capitalismo; a exploração do homem pelo homem é naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos (IBIDEM, p. 17).

Há ainda uma terceira pedagogia considerada como não crítica, a Pedagogia Tecnicista, que tem como foco a organização racional (não mais os professores ou os alunos), “cabendo ao professor executar técnicas que garantam a aprendizagem de conteúdos que estão restritos a informações técnicas, sem permitirem discussões que considerem outros pontos de

vista” (IDEM, p. 18), na qual a formação tem o objetivo de proporcionar maior eficiência por parte dos indivíduos, que terão a possibilidade de contribuir com uma maior produtividade na sociedade (SAVIANI, 2007).

Sendo assim, vale ressaltar que as teorias não críticas partem da ideia que a Educação tem um poder sobre a sociedade, por isso não reconhecem os limites da Educação e sua determinação pela sociedade, atuam no campo burguês e continuam atuando até hoje nas escolas do país, onde a educação tem um papel fundamental para perpetuação do sistema capitalista, pois não asseguram fundamentos, condições de trabalho e formação aos professores, condições de aprendizado significativo aos alunos, participação da comunidade escolar na vida da escola, etc. que possibilitem a transformação social.

É nesta esteira que aparecem as teorias crítico-reprodutivistas, que recebem esta denominação por entenderem que a educação como está organizada tem como função a reprodução da sociedade (capitalista), apesar de desvelarem os interesses da classe dominante articulados com a educação, não desenvolvem uma visão crítica e transformadora da mesma e também junto aos educadores, que não se veem como cidadãos capazes de pensar na possibilidade de transformação da sociedade (MARSIGLIA, 2011). A escola sintetiza, portanto, a realidade social e assim, expressará em seu espaço as contradições e a desigualdade social, não podendo, portanto, atuar como transformadora da sociedade, como acreditavam as teorias não críticas. Diante do fato de que se concebe a escola como um espaço de reprodução do ideal burguês, as teorias crítico-reprodutivistas expressam uma visão pessimista sobre a função da educação e da escola.

Agrupam as teorias da escola como violência simbólica (de Bourdieu e Passeron), da escola como aparelho ideológico do Estado (de Althusser) e da escola dualista (de Establet e Baudelot), que têm como característica a compreensão crítica da relação sociedade escola, a escola como instituição social é conformada, determinada pela sociedade, que no nosso caso, é uma sociedade que coloca em ordem de importância o capital acima das pessoas. Sendo esta uma sociedade burguesa, ela define como importante os seus valores e a manutenção dos seus privilégios. Este cenário se materializa na escola em como se organiza e em como são concentradas suas ações.

Para Bourdieu e Passeron (autores de “Os herdeiros”, de 1964, e de “A reprodução”, de 1970), existe uma violência simbólica na sociedade exercida por suas instituições, que acabam por reproduzir as diferenças de classe. Como a escola é parte do sistema social e assume um papel de neutralidade, resulta no reforço dessa concepção, fazendo parte desse tipo de violência.

Já para Althusser, a escola como aparelho ideológico do Estado tem essa instituição como um de seus instrumentos para garantir o "*status quo*". E para Establet e Baudelot, a escola dualista leva esse nome por diferenciar a maneira como são educados os membros da classe burguesa e da classe proletária, o que acaba por reproduzir e fortalecer a divisão de classes e também "as divisões sociais entre trabalho intelectual e trabalho manual" (MARSIGLIA, 2011, p. 19).

Sobre as teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2007) conclui que

[...] não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais (p. 29).

É por meio dos estudos sobre as teorias não críticas e crítico-reprodutivistas que Dermeval Saviani vai se debruçar sobre uma via revolucionária e transformadora, "uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados" (IBIDEM, p. 30).

A categoria de teorias críticas percebe contradições e limites nas teorias crítico-reprodutivistas, que têm uma visão não dialética da relação escola sociedade, como se a sociedade pudesse conformar a escola e a escola não tivesse qualquer possibilidade de pensar fora deste determinismo.

Marsiglia (2011) apresenta as teorias críticas divididas em dois grupos: o primeiro contém as propostas com inspiração nas concepções libertadora e libertária; o segundo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Sobre as teorias críticas, Tozoni-Reis e Campos (2014) destacam que elas representam uma abordagem teórica e prática da educação, com muita adesão entre os educadores, mas não se tornaram hegemônicas na organização das escolas públicas de educação básica. Para dar continuidade ao desenvolvimento deste histórico, daremos ênfase neste trabalho à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Cabe destacar que a PHC se desenvolve de forma coletiva desde o final da década de 1970, recebe o nome de Pedagogia Histórico-Crítica no ano de 1984, fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético e foi pensada para se contrapor à educação liberal (burguesa, ou capitalista), apropriando-se, incorporando e propondo a superação das teorias não críticas (escolas tradicional, nova e tecnicista) e também das ideias trazidas pelas teorias crítico reprodutivistas.

Segundo Marsiglia (2011, p. 21), para a PHC "a educação escolar tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar", não de forma mecânica como a escola tradicional propunha, mas de forma significativa e relacionada à prática social dos sujeitos educandos. O objetivo principal desta pedagogia é a superação da sociedade de classes, em busca de uma outra formação social na qual a educação tenha reconhecido seu importante papel e, assim como afirmam Loureiro e Tozoni-Reis (2016)

[...] não podemos afirmar que é pela educação que se realiza - ou realizará - esta transformação, mas podemos afirmar - e acreditar - que a educação tem, nesta perspectiva, uma tarefa histórica e social a cumprir: instrumentalizar os sujeitos. Instrumentalizar a pessoa humana para que ela supere a condição de alienação e busque, em sua prática social, a transformação daquilo que a define alienada: o modo capitalista de produção. E é a essa educação - crítica e transformadora - que a pedagogia histórico-crítica dá a função de socialização do saber sistematizado pela cultura (p. 77).

Orientamo-nos, então, pela PHC como referencial, que entende que a Educação, a partir da prática social, desempenha papel fundamental na formação de sujeitos sociais e críticos, tidos como necessário para a transformação da lógica capitalista presente na sociedade atual, que mercantiliza todas as dimensões da vida. Desta maneira é que pensamos ser possível existir uma formação que contemple a plenitude do ser humano, a partir da transformação da sociedade, e com cidadãos instrumentalizados para desenvolverem práticas sociais transformadoras (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014).

## **2.5 SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Neste contexto, e pensando sobre as contribuições da Educação Ambiental em direção a um novo projeto de civilização, Trein (2012, p. 304) afirma que se almejamos que a “produção material e social da vida se dê em outras bases ontoepistemológicas não podemos prescindir de uma educação ambiental crítica que contribua para transformar as relações sociais de produção”. Assim, defendemos que os estudos sobre a Educação Ambiental devem ser feitos no âmbito educacional, pois, de acordo com Festozo et al (2018, p. 263)

[...] a educação ambiental é antes de tudo educação e por fundar-se em escolhas e projetos de sociedade, é política. Baseia-se numa concepção de homem, que se forma numa sociedade de classes diferentes e de interesses antagônicos e, por isso, cheia de contradições. É este cenário que define a inserção e a relação dos homens e mulheres no ambiente.

É importante ressaltarmos essas “escolhas” que mencionam as autoras e autores, já que muitas se referem as influências que a Educação Ambiental tem para (tentar) se consolidar em nosso país. Numa análise de seu histórico, os autores trazem que os movimentos ambientalistas não se construíram de forma independente de seu contexto social e que ganham força no Brasil e no mundo, principalmente a partir da década de 60 do século XX. Movimentos como o feminista, o antinuclear, dos trabalhadores, dos sindicatos são apenas alguns exemplos que podemos citar e que colaboraram para o desenvolvimento do pensamento sobre o ambiente e, em especial, pela “inclusão” do ser humano de forma inseparável da natureza e que

[...] de modo geral, nesta era de contestação da sociedade, algumas correntes do movimento ambientalista passam a atuar de maneira diferente, ganham novos debates e combates políticos incorporando novas ideias, questionamentos sobre os modos de vida vigentes, superando as concepções conservacionistas e moralistas (IBIDEM, p. 260).

No mesmo texto, as autoras e os autores discutem que, embora questionassem as práticas sociais e as formas de pensamento, os movimentos desta época não foram revolucionários pois não tinham como objetivo a transformação das questões estruturais do sistema de produção da vida, sistema capitalista. Assim, sua contestação reformista atuou de forma que renovou o próprio sistema, e exportou sua exploração para países chamados de terceiro mundo.

No entanto, na década de 1960 no Brasil vivíamos o contexto da Ditadura Militar, assim, a Educação Ambiental ganhou pujança realmente a partir dos anos de 1980, após a reabertura democrática da sociedade e se desenvolveu progressivamente, aprofundando-se e se fortalecendo junto ao movimento da Educação Crítica (IBIDEM).

Embora no Brasil - assim como noutros países da América Latina e países que tiveram sua história marcada pela colonização - a Educação Ambiental tivesse campo fértil para frutificar numa concepção Crítica, há ainda outras diversas formas de se pensar e promovê-la por aqui. Vários são os autores que procuraram mapear e compreender seus fundamentos e suas formas de atuação. Para entendermos as diferentes concepções da Educação Ambiental, Layrargues e Lima (2011) classificam-nas em três macrotendências: conservadora, pragmática e crítica. É importante lembrarmos que a ideia de categorização não visa reduzir ou limitar em classificações estanques a prática educativa que é também uma prática social realizada por meio da educação; a proposta visa compreender o campo da Educação Ambiental, num sentido de autoconhecimento, possibilitando também aos sujeitos atuantes na área identificar limitações e a possibilidade de aprofundamento. Segundo os autores, a partir

dos anos 1990, “já não era possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem qualificá-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas” (IBIDEM, p. 04).

Conforme explicitado pelos mencionados autores, a primeira macrotendência - a Conservacionista - tem suas ações majoritariamente no âmbito da preservação (como as unidades de conservação e o ecoturismo) e na corrente comportamentalista, na criação de afeto em relação à natureza e mudança das ações individuais. Segundo Layrargues e Lima (2011, p. 08), são ações “distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder”.

A segunda macrotendência, chamada Pragmática, destitui os seres humanos do meio ambiente, tendo este como mero recurso ou matéria prima para os bens de produção da sociedade. Os autores afirmam que esta macrotendência combate o desperdício e revisa o paradigma do lixo, tendo este como algo que pode ser reinserido na indústria. Os autores ainda afirmam que tal abordagem deixa “à margem das considerações a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios da apropriação dos bens ambientais pelos processos desenvolvimentistas, e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos de base” (IBIDEM, p. 09), tidos como grandes responsáveis pela crise ambiental. Esta vertente é definida pelo mercado e suas propostas se limitam ao desenvolvimento e consumo sustentáveis e não além dele (IBIDEM).

Estas duas primeiras macrotendências são consideradas conservadoras, pois não questionam a lógica capitalista e de consumo da sociedade, antes as otimizam e, portanto, as reforçam. Não podemos descartar essas práticas, mas é preciso conhecê-las, apropriarmo-nos delas, como meios e não fins em si mesmas, e promovermos sua superação, avançando na discussão, o que ocorre, a nosso ver, na tendência chamada de Crítica, a qual os autores entendem que é necessária

[...] a incorporação das questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo. Ou seja, as dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão e desenvolvimento, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 11).

Cabe aqui uma reflexão de que as duas primeiras macrotendências também são importantes, pois têm o potencial de suscitar a discussão sobre a relação entre seres humanos

no e com o ambiente, que é amplamente abordado na última macrotendência, a Crítica, a qual nos apoiamos para a escrita deste trabalho e sobre a qual iremos discorrer a seguir.

## **2.6 SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

Corroboramos, assim, com a compreensão Crítica da Educação Ambiental. Para Layrargues e Lima (2011), esta macrotendência teve um crescimento significativo no Brasil, ocupando um lugar de destaque na área. Portanto, pensar e desenvolver a Educação Ambiental de determinadas formas e de acordo com certos pressupostos, trata-se de um posicionamento político, e a intencional influência das tendências conservadoras acaba nos afastando da compreensão sobre os problemas sociais que são decorrentes da exploração de seres humanos pelo sistema capitalista (FESTOZO et al, 2018).

Levando em consideração este leque de opções, a tendência crítica está presente neste trabalho e assim tentamos apresentar discussões baseadas e embasadas nos pensamentos e teorias de Marx e Engels, abordando principalmente a exploração da natureza, incluída a exploração de seres humanos.

Estes autores destacam a importância de se compreender os fenômenos em sua gênese histórica, em sua materialidade social, por isso mesmo contraditória. Neste sentido, destacamos as contribuições do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2019) em seu livro “As Veias Abertas da América Latina”, em que aborda capítulos da história de nossa gente e nossa terra, contada sob um novo enfoque, não pelos grupos dominantes, como frequentemente a conhecemos. Em razão da escrita deste livro, o autor ganhou diversos prêmios mundialmente, mas também lhe forçou o exílio na Espanha.

Galeano (2019) apresenta as “entranhas” de como foram constituídas as políticas na América Latina, desde seu “descobrimento” até a atualidade. O livro foi escrito na década de 1970, mas é “infelizmente atual”, de acordo com as palavras do próprio autor, pois muitas das práticas e decisões políticas que já aconteceram em nossas terras no passado, continuam acontecendo. A natureza sangra, segundo o autor, com suas veias abertas a favor do enriquecimento de poucos, da exploração do ser humano pelo ser humano, da exploração da natureza a partir do imperialismo imposto por nações pouco preocupadas com o desenvolvimento para todos e todas.

Neste sentido, concebemos a importância da Educação Crítica, que tematiza a constituição histórica de nossas realidades como forma de contribuir para compreensão e emancipação da sociedade contra esta totalidade representada pelo Capitalismo. Neste enredo,

discussões críticas talvez não sejam muito presentes em países ditos desenvolvidos, pois apesar destas sociedades terem atingido um estágio mais maduro em relação à democracia, por meio de lutas, reivindicações, governança, controle social, conquistando menor desigualdade social, com predominância na pirâmide social de estratos médios (DEMO, 1988), com menos exploração dentro de suas fronteiras, muito ainda é exportado ao “terceiro mundo” ou aos “países em desenvolvimento”, com menores custos de matéria-prima, mão de obra, impostos etc. Ou seja, o capitalismo avança sobre as fronteiras dos países ditos subdesenvolvidos (incluindo o nosso) e desenvolvem uma continuidade da colonização (que na verdade ainda não acabou), degradando tanto o ambiente em busca de matéria prima para suas indústrias, quanto a mão de obra (cada vez mais desvalorizada) para o aumento de Capital.

Destarte, o fortalecimento da Educação Ambiental junto ao movimento crítico da Educação no Brasil, e em outros países com histórico dessa exploração destacada por Eduardo Galeano ocorre a partir de suas críticas a este modelo de vida e a busca por alternativas. De igual modo isso se dá por meio da formação plena de homens e mulheres, que pode proporcionar uma participação mais efetiva na busca por uma sociedade mais justa e sustentável. Neste sentido, Festozo et al (2018, p. 264) afirmam que

[...] sob o enfoque Histórico-crítico da EA compreendemos que a exploração da natureza relaciona-se intimamente com exploração dos homens pelos próprios homens. A mudança deste cenário requer desenvolver processos educativos que possibilitem aos sujeitos compreenderem a realidade socioambiental em seus múltiplos fatores, desvelando as contradições persistentes nas relações em sociedade, bem como seu movimento constante, para não apenas fazerem parte deste contexto, mas para tomarem parte nas questões que são do interesse de todos nós e são decididas por poucos.

É nesta esteira que consideramos que a Educação Ambiental pode contribuir para essa possibilidade de compreensão dos sujeitos acerca de sua realidade socioambiental, e pode também contribuir para pensarmos um outro projeto de sociedade, garantindo a democracia e, principalmente, que as pessoas se sintam pertencentes a esta sociedade, interesse da concepção Crítica da Educação Ambiental.

Neste contexto, Saviani (2007) pensa a escola como o local que pode dar acesso ao conteúdo que garante a humanização dos sujeitos, ou mesmo, que os faça pensar e participar crítica e ativamente no seu ambiente. Assim, a Pedagogia Histórico Crítica está alinhada à Educação Ambiental Crítica baseada nessa compreensão e promoção de outra concepção de sociedade, posto que Martins (2013, p. 99) afirma que

Para a pedagogia histórico-crítica, o ser humano, como espécie animal, bípede, com um cérebro com *possibilidades* altamente desenvolvidas etc., ao



nascer, é apenas ‘candidato à humanidade’. Isso porque, o que nossa constituição biológica nos dá, não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura.

Assim entendemos a importância dos conteúdos culturais para a humanização, os quais possibilitam acesso ao conjunto de produções realizadas ao longo da história de relações dos seres humanos com e no ambiente, com outros homens e mulheres e consigo mesmo. Saviani (2007, p. 55) escreve sobre a importância do domínio desses conteúdos como “instrumento indispensável para a participação política das massas”, igualmente como condição de libertação, já que os dominadores legitimam e consolidam sua dominação por meio do domínio da cultura.

Quais seriam então os conteúdos (culturais) da Educação Ambiental? Seria melhor questionarmos antes, como se dá a presença da Educação Ambiental no âmbito escolar e na Educação? Como apontado anteriormente, muitos dos conteúdos (quando abordados) são superficiais, e muito disso ocorre por conta dos conteúdos partirem do senso comum. Muitas discussões não avançam para além das experiências empíricas, em momentos pontuais, por não estarem organizadas em conteúdos curriculares, mas também dada a própria organização da escola, das condições de trabalho de professores, bem como de possíveis entraves na própria formação inicial e continuada de Professores e Professoras

## **2.7 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA ESCOLA A PARTIR DOS PROFESSORES: A NECESSIDADE DE SE PENSAR A FORMAÇÃO DESTES SUJEITOS**

Pensar uma sociedade para além do capitalismo perpassa pela formação dos seres “candidatos à humanidade” como seres humanos, tarefa desempenhada pela educação, mas também precisamos pensar sobre como são formados não só os/as discentes mas também os/as docentes que formam nossas crianças, jovens e adultos estudantes. Para falarmos da formação docente em nosso país, recorreremos aos estudos de Saviani, (2009), em que o autor faz um histórico da formação de professores no Brasil, (desde o período de 1827), dividindo-o em seis períodos, e destaca que

[...] o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Ao aprofundar essa análise, o autor afirma que a formação de professores em nosso país é historicamente deficitária, pois anda paralelamente à precarização não só da educação, mas de toda a classe trabalhadora e enfatiza que a formação do professorado no Brasil não pode estar descolada da realidade do trabalho docente. O autor reitera que as condições de trabalho (não só) para os/as docentes no Brasil são desfavoráveis para sua atuação. Além de criticar essas condições, o autor também critica a qualidade de formação, o que pensa ser uma relação dialética, já que o fator da precarização da educação em nosso país, do trabalho no sistema capitalista e de suas condições influenciam na procura e também na dedicação à formação e aos estudos.

Para além disso, Tozoni-Reis e Campos (2014) também destacam a importância da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que garante que a formação de professores aconteça em cursos de licenciaturas em Instituições de Ensino Superior, das quais se espera que “desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1996, p. 75).

Quando assumimos a Pedagogia Histórico Crítica como referencial teórico deste trabalho, também queremos dizer que é a partir desta teoria que entendemos a formação inicial como um processo que formará seres humanos que irão formar outros seres humanos. Esta teoria tem como característica a crítica ao modo hegemônico capitalista de produção e reprodução da vida, pensa que a educação e sociedade estão articuladas dialeticamente, bem como a educação e o âmbito político. De igual modo reconhece os seres humanos como seres históricos e condicionados, ao que se opõe às concepções não críticas ou crítica-reprodutivistas de formação humana; entende que o processo educacional se dá de maneira intencional, além de sua concepção sobre práxis que também se diferencia das demais teorias da educação (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014).

É neste contexto em que está inserida a Educação Ambiental, e procuramos tratar sobre o seu papel no âmbito formal da educação. Já apresentamos anteriormente que muitas vezes a Educação Ambiental é trabalhada de forma superficial e pontual na escola. Consideramos que uma das razões que levam a esta secundarização da EA se dá por ela não ser uma atividade nuclear do currículo, ou seja, não há uma inserção formal da educação ambiental na escola, e ela poderá conquistar um papel mais ativo quando tiver mais sistematizados seus saberes e conteúdos (IBIDEM).

Ao entendermos que o papel da educação escolar é a “sistematização dos saberes elaborados pela cultura” (IBIDEM, p. 148) bem como garantir sua apropriação pelos atores da

Escola (tanto professores quanto educandos), esta sistematização dos conteúdos da Educação Ambiental se alinha com a Pedagogia Histórico-Crítica como nosso referencial teórico. Neste momento vale destacar qual o histórico da inserção da EA a partir da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pois não adianta querermos sua presença na Escola, na educação formal, se ela não faz parte da Formação dos Professores e das Professoras que atuam nestes locais.

Neste sentido, Tozoni-Reis e Campos (2014) discutem sobre a importância da PNEA, que foi regulamentada pela Lei nº 9.795/99 e instituída pelo Decreto 4.281/02. Esta Lei deixa claro que a Educação Ambiental é obrigatória em todos os níveis do sistema de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Ela também institui que a Educação Ambiental esteja presente no Ministério do Meio Ambiente, pelo Departamento de Educação Ambiental, que fica como responsável por sua organização no âmbito não formal; e também no Ministério de Educação, pela Coordenação Geral de Educação Ambiental, no âmbito formal. Mesmo que tenha essa presença ministerial, a inserção da Educação Ambiental na escola (formal) tem se configurado como um processo difícil. Sobre esta dificuldade, Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017, p. 55) afirmam que

[...] o Estado abre mão de fortalecer a inserção da educação ambiental nos currículos escolares da educação básica no Brasil, descaracterizando a especificidade da educação escolar e preconizando o esvaziamento dos saberes e conteúdos nos processos educativos ambientais, sobretudo àqueles conhecimentos necessários à compreensão histórico-crítica da relação entre sociedade e natureza e que podem promover uma relação mais transformadora e humanizada no modo de se produzir a vida em sociedade.

No artigo intitulado “Sustentabilidade ou ‘Terra de Ninguém’? Formação de professores e educação ambiental”, o autor e as autoras criticam este esvaziamento dos conteúdos da educação ambiental, e afirmam que historicamente a sustentabilidade aparece na nossa sociedade, como se fosse o tema principal a ser abordado nela. Consideramos tal temática como importante, mas não deve ser caracterizada como seu núcleo, ainda mais quando o Capital se apropria dela para se reinventar e perpetuar seu sistema e lógica de sociedade, incluindo sua influência na inserção da Educação Ambiental na Educação em nosso país, e sobre isso afirmam que

[...] as propostas oficiais de educação ambiental que começavam a ganhar forma de políticas públicas no Brasil e que surgiram na transição da década de 1980 para 1990, assumiram a tendência de “silenciar” as denúncias que evidenciavam o modo de produção capitalista como sendo o elemento a ser combatido no enfrentamento da crise ambiental (IBIDEM, p. 49).

Esse mencionado “silenciamento” se dá por meio de uma mudança de aspecto sobre os atores da crise ambiental, que passa a não tratar como responsável o modo de produção capitalista, mas sim uma discussão em busca de uma via conciliatória entre o desenvolvimento econômico e a preservação do modelo, sem críticas à estrutura e sua organização. Ainda afirmam que

[...] as propostas e programas de educação ambiental passaram a assumir o “discurso oficial”, que cada vez mais ganhava força e representatividade das elites econômicas, cujos pressupostos se baseavam na “ideologia do desenvolvimento sustentável” (LEHER, 2015), as quais ganharam grande projeção na Rio-92 (IBIDEM, p?).

O autor e as autoras elaboram uma linha histórica sobre como foi a entrada da Educação Ambiental no âmbito escolar, e também quais foram as influências políticas neoliberais na reabertura “democrática” para configuração dos caminhos que a nossa sociedade tomaria, incluindo as discussões sobre Educação Ambiental e quais as raízes das políticas de sua implantação no Brasil e em países latino-americanos. Em outras palavras, a discussão relacionada aos problemas ambientais é advinda do sistema capitalista e de seu modo de produção e reprodução da sociedade, influenciada por uma corrente neoliberal que tomou as rédeas das formulações e reformas sociais na transição das décadas de 1980 e 1990 que trouxe a discussão sobre o “desenvolvimento sustentável” como tema/conteúdo mais importante a ser desenvolvido e trabalhado na Educação Ambiental. Nesta esteira, afirmam que “nesse processo de conjuntura histórica foram estabelecidos os objetivos, finalidades, concepções, conteúdos e ações que determinaram a inserção da educação ambiental escolar” (IDEM, 2017, p. 50).

Apesar de ser uma vitória a institucionalização da PNEA, pareceu ser uma forma de fazer com que a Educação Ambiental pudesse respirar (pensando na possibilidade de sua existência), mas não quer dizer que pudesse se “movimentar”, em outras palavras, é como se a Educação Ambiental para além da discussão do desenvolvimento sustentável estivesse “entubada na UTI”, e, embora pudesse existir, estava sem oxigênio suficiente para promover qualquer discussão para além disso, pois sofreria o “controle” através de abafamentos, ou também pela falta de incentivo e recursos de um Estado brasileiro burguês e neoliberal - sem falar do Governo (neo)fascista atual.

Portanto, não faz parte do plano político e deste projeto capitalista de sociedade que, assim como a Educação, a Educação Ambiental se desenvolva. Esta realidade passa também para o plano da Formação de Professores, que como mencionamos é historicamente precarizada. Sobre isso, o autor e as autoras mencionam que

A precarização do trabalho dos professores define uma sobrecarga de atividades que resultam em aderir - quase que de maneira automática - a projetos e atividades “prontas” oferecidas por agentes de fora das escolas, particularmente as empresas privadas. Assim, consideramos que a educação ambiental que carece de formação crítica em sua inserção na escola, é hoje uma via de entrada das empresas privadas - muitas vezes altamente impactantes do ponto de vista socioambiental - na escola por meio de projetos (IDEM, p. 56).

Isso também vai de encontro com o que o professor Vladimir Safatle aborda sobre o papel dos ‘tecnocratas’ dentro das tomadas de decisões políticas. Ele menciona, em entrevista ao canal “Quem Somos Nós?” (YouTube)<sup>10</sup>, que há uma classe que geralmente é muito influente e que é capaz de atuar dentro dos países para cumprirem seus próprios interesses. Ele dá o exemplo de alguns executivos do *Lloyds Bank* quando no encontro com o ex-presidente da Bolívia, Evo Morales, elencaram uma série de medidas para que o país latino-americano saísse de uma recessão econômica, mas quando questionados pelo boliviano onde ficava seu país no mapa, não souberam responder. Pensamos que talvez seja isso que aconteça quando a iniciativa privada se aventura (apodera na verdade) do âmbito público e no caso da Educação, por exemplo, aparecem atores que podem nunca ter entrado numa sala de aula, ou numa Escola, para “aconselharem” o que o Estado deve fazer, ou ainda criticam o trabalho docente sem conhecer a realidade desgastante, estressante e que cada vez mais expulsa formandos e formandas de atuarem na área.

Nesta realidade, e com o esvaziamento dos conteúdos da Educação Ambiental, atitudes pontuais e fragmentadas, como os Dias do Índio, da Água e do Meio Ambiente, acabam impedindo reflexões mais consistentes e que discutam os problemas ambientais, contribuindo para camuflar as causas da degradação ambiental nas sociedades capitalistas. Neste sentido, é necessário superar a ação educativa fragmentada, pragmática e com falta de rigor teórico-metodológico que tende a se manifestar na formação de educadores e educadoras, nas práticas educativas, não somente na educação ambiental, mas na educação em geral.

Pensamos então que as práticas isoladas, que partem de iniciativas pontuais de alguns professores e algumas professoras dentro da escola, e o esvaziamento das discussões sobre a Educação Ambiental poderão ser no mínimo oxigenadas a partir da formação de educadores e educadoras ambientais. Sobre esta formação e o processo dialético sobre a inserção da Educação Ambiental na Educação escolar, Oliveira e Ferreira (2019) fazem um estudo dos

---

<sup>10</sup> No vídeo “QUEM SOMOS NÓS | Nova Direita por Vladimir Safatle (2017), disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=VC6tITfhsGU>

trabalhos publicados em periódicos com conceito Qualis CAPES A1 e A2 na área de Educação, onde foram pesquisadas as temáticas de “Educação Ambiental”, “Formação de Professores” e de “Currículo”. Sobre os dados coletados, as autoras mencionam que as pesquisas educacionais na área de Educação Ambiental têm a possibilidade de dialogar com a área de Formação de Professores e de Currículo, já que existe o “interesse em investigar, entender e promover a Educação Ambiental nos espaços formais de ensino, seja na Educação Básica seja no Ensino Superior” (IBIDEM, p. 3).

Destaca-se no artigo, corroborando com outros trabalhos, a importância da Educação Ambiental no âmbito educacional já que possibilita um leque de abordagens, e que estabelece profícuos diálogos com “saberes, ciências, práticas educativas, econômicas e políticas, enfim, perpassando múltiplos espaços e discussões” (IBIDEM). Essa diversidade de possibilidades é apontada pelas autoras como importante para o desenvolvimento da Formação de Professores.

Sobre esta temática, Freire e Rodrigues (2020) também fazem uma análise sobre a formação de educadores ambientais, e buscaram os trabalhos publicados no X EPEA (Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, um dos principais eventos da área de Educação Ambiental) para isso. Ao todo, foram publicados vinte e quatro artigos na linha “Formação de professores e educadores ambientais”, onde os autores destacam que existe uma defasagem quanto à práxis na pesquisa em Educação Ambiental, o que mencionam que é algo histórico na área. Sobre isso, afirmam que a superação da lacuna entre teoria e prática passa pela formação de professores educadores ambientais, na qual é possível superar a “separação entre teoria e prática tendo a realidade - social, cultural, histórica e política - como alicerce para a investigação” (IDEM, p. 119).

Como afirmamos anteriormente, a inserção da Educação Ambiental na Educação é um processo dialético, ou seja, ela tem presença na Escola (formal) ou fora dela (não formal), mas frequentemente existem práticas esvaziadas, prontas, pontuais ou que partem da iniciativa pessoal de professores e professoras, o que acaba por fortalecer a hegemonia e perpetuação da sociedade capitalista. A superação deste quadro é complexa e desafiadora, mas passa: pela formação de professores (inicial e continuada) que discuta que estamos formando sujeitos para atuarem no ambiente, que sejam instrumentalizados para entender que as relações não se dão no âmbito “individual”, não são entre sujeito e ambiente, mas que a relação se dá entre Sociedade e Ambiente; pelo investimento em recursos humanos e políticos; na instrumentalização de cidadãos capazes de pensar criticamente sobre a sua realidade. Ou seja, na criação de possibilidades de pensarmos uma sociedade para além do sistema que preza pelo lucro em detrimento do social.

Neste momento, antes de apresentarmos um estudo (pensamento) teórico que visa discutir a possibilidade do Corpo como conteúdo da Educação Ambiental, pensamos ser importante apresentarmos (mas não com a intenção de esgotar a discussão) um breve mapeamento do diálogo entre a EA e a Educação Física.

## **2.8 SOBRE O PRESENTE DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tendo em vista o que abordamos aqui até o momento sobre a realidade em que se encontra a inserção da Educação Ambiental na Educação, e por se tratar de um trabalho que se propõe entender as possibilidades de diálogo da área com a Educação Física, entendemos que é necessário recuperar os esforços de alguns autores e autoras para elucidar como ele vem acontecendo. Para isso, decidimos trazer alguns trabalhos que fizeram revisões bibliográficas mais sistematizadas para abordar o diálogo que já se realiza entre as áreas.

Um desses trabalhos é o intitulado “Educação Ambiental e Educação Física: possibilidades para a formação de professores”, produzido por Domingues, Kunz e Araújo (2011). Os autores fazem um trabalho investigativo sobre como se dá a relação da Educação Física com a Educação Ambiental e, à princípio, destacam estudos que indicam esta interface envolvendo atividades radicais, esportes de aventura, caminhadas, mencionando um número expressivo de profissionais que desenvolvem estas práticas corporais e também o aumento do público que as busca.

No artigo, os autores destacam a importância da formação de professores com a temática sobre o meio ambiente, ou seja, de certa forma acenam para a necessidade de vincular a Educação Ambiental à formação dos professores de Educação Física, mencionando que apesar de relevante, não é muito explorada. Eles ainda apresentam algumas características dos cursos de formação de professores da área que limitam (ou afastam) o diálogo com a Educação Ambiental, a saber: “fragmentação do curso do conhecimento nos cursos de formação de professores de Educação Física; e o caráter esportivo das disciplinas” (DOMINGUES; KUNZ; ARAÚJO, 2011, p. 564). Esta referida fragmentação ocorre devido à forma como é organizado o currículo em “disciplinas isoladas, com horas e espaços pré-determinados, fragmentados e distintos” (IDEM, p. 564), o que acaba por fortalecer uma concepção dicotômica entre mente e corpo, trabalho manual e intelectual, teoria e a prática. Já sobre o caráter esportivo das disciplinas, os autores assinalam que na história humana, na escola e na formação de professores há grande influência dos esportes e que isso deve ser

analisado, já que a relação “esporte e natureza pode ser desastrosa” (IDEM, p. 565). Ocorre que o poder capitalista é integrado ao Esporte, já que necessita de grandes instalações para que ocorra (que pode acarretar numa devastação da natureza) e também da sua inserção direta e indireta na indústria cultural em relação a valorização de produtos, o que caracteriza um potencial de alienação no ser humano.

Vale ainda mencionar que para os autores o problema não é abordar os conteúdos esportivos, mas sim a maneira como são abordados, já que “o esporte deve ser problematizado na Formação de Professores em Educação Física de modo que proporcione possibilidades de conscientização, negando a simples reprodução técnica de gestos, de padrões individuais e sociais e o incentivo ao consumo exacerbado” (IDEM, p. 566), pois dissertam sobre nossa sociedade capitalista e apontam que a Educação Ambiental pode contribuir com a possibilidade de mudança dessa sociedade de consumo. Nesta parte vemos uma aproximação com a Educação Ambiental Crítica, embora não explicitamente declarada.

Nesta aproximação e pensando sobre algumas possibilidades de estabelecer seu diálogo com a Educação Física, os autores destacam que

[...] na perspectiva ambiental é que a Educação Física oriente seu trabalho para a valorização da produção cultural do cotidiano, de forma crítica, problematizando o conhecimento, a partir de elementos da cultura, ou seja, do que foi construído historicamente, o que faz sentido e o que valoriza a vida. [...] Para a Educação Ambiental, valorizar a cultura significa valorizar a vida nas suas diversas formas de interação com o meio e não apenas limitando-se em modelos de modalidade esportiva, fragmentada, reprodutiva e técnica (IDEM, pp. 566-567)

Refletimos que essa aproximação se dá na Educação Física quando do diálogo com o conceito de Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Embora não mencionado no referido artigo, este “conteúdo” destaca a importância cultural na área da Educação Física. Levando em consideração essas abordagens, pensamos que essa é uma possibilidade de inserção da Educação Ambiental na Educação Física de forma a buscar a superação do uso do senso comum e de datas significativas e comemorativas quando da sua abordagem. É preciso destacar a sua importância e avaliar sua presença também na formação de professores e nos currículos, ir além dos conteúdos esportivos, valorizar a cultura, ou seja, a relação dos seres humanos com e no ambiente, com seus semelhantes e consigo mesmo.

Na esteira do debate, outro artigo encontrado foi “A pesquisa acadêmica sobre a inserção da dimensão ambiental na Educação Física no Brasil”, no qual Cae Rodrigues (2014) apresenta uma revisão bibliográfica em 29 periódicos de Educação Física. O objetivo aqui não é descrever como os dados foram obtidos, mas destacar que foram encontrados apenas 13



artigos entre 2001 e 2013 nos periódicos selecionados. Na discussão dos dados, o autor chega a três categorias: 1) Educação Ambiental pelo jogo/esporte e pelo lazer; 2) um “corpo” que é intermédio de uma visão sistêmica/não fragmentária; 3) a Educação Ambiental na Educação Física Escolar. Dentro dessas categorias, elenca uma série de críticas que encontra nos artigos em relação ao diálogo entre as áreas.

No mencionado artigo existem alguns pontos que pensamos ser importantes para destacarmos. O primeiro deles é que há uma discussão sobre a práxis necessária para a Educação Ambiental, bem como o destaque para o seu caráter transversal dentro da Educação em nosso país. No que Rodrigues (2014) expõe, é percebido que muitas das práticas e das discussões que os artigos trazem à tona situam-se nas macrotendências preservacionista e pragmática (LAYRARGUES & LIMA, 2011), apresentadas anteriormente. Apesar do autor mencionar que os artigos têm uma visão crítica sobre os conteúdos abordados e que há uma necessária discussão sobre a sociedade em que vivemos, não fica bem clara a crítica feita, apenas que não realizam uma crítica direta ao sistema Capitalista.

Dentre as práticas que são mencionadas no artigo, o autor destaca que muitas delas têm uma visão romântica, que reduz o trabalho com a Educação Ambiental a vivências de sensibilização ambiental, o que leva a legitimar discursos e práticas comportamentalistas, típico de práticas relacionadas ao “selo verde”. Sobre uma prática mais “crítica”, o autor destaca que alguns artigos abordam a Educação Ambiental Crítica (ou política), responsável pela formação de pessoas capazes de lutar por justiça social, cidadania e também sobre uma ética nas relações sociais e com a natureza. O manuscrito também destaca que entre os artigos estudados há uma grande discussão sobre o papel da Escola, que pode atuar de forma a contribuir para reduzir os problemas ambientais. Para tanto, destacam a importância de formar/capacitar docentes para uma práxis de Educação Ambiental.

De acordo com a revisão bibliográfica feita, a Educação Ambiental tem papel importante para a formação de cidadãos que tenham maior sensibilidade às questões ambientais, e com a preocupação de preparar profissionais para atuarem com a Educação Ambiental tanto no âmbito educacional formal, dentro da Escola, como na natureza, que significaria, segundo o autor, o âmbito não formal.

Outro ponto destacado neste trabalho foi que a Educação Ambiental não aparece na grade curricular da Educação Física, o que gerou uma crítica pelos artigos de que as políticas de promoção da Educação Ambiental não têm garantido que ela entre nos currículos oficiais. Isso também acarreta na continuidade de práticas de atividades realizadas na natureza, o que

corroborar com uma concepção de que o ser humano não faz parte da natureza, que reforça esta dicotomia e o antropocentrismo.

Em um terceiro artigo, que leva o título “Por uma Educação Ambiental Crítica na Educação Física Escolar”, Leão Junior, Demizu e Royer (2016) apresentam as ações disponíveis junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre Educação Física e outras áreas para além das Ciências Biológicas, Biologia e Geografia, disciplinas que mais comumente abordam a Educação Ambiental no âmbito escolar com mais facilidade ou que são consideradas mais afinadas com a área. Observa-se que as atividades realizadas na Educação Física, que contemplam a Educação Ambiental, são atividades realizadas ao ar livre e/ou junto à natureza.

O que chama a atenção no trabalho dos autores é que, apesar de falar sobre Educação Ambiental Crítica, não deixa claro sobre o que é a crítica. Muitas vezes aparecem discussões que se tornam reformistas (no âmbito político, por exemplo), tratam a separação do lixo como atividade fim da Educação Ambiental, o que pode ser uma discussão interessante, mas não sua finalidade, muito menos na concepção crítica. Para este trabalho, quando encetamos a Crítica dentro da Educação Ambiental, corroborados por Trein (2012), estamos assumindo um referencial teórico fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, nas teorias de Marx e de suas discussões sobre a produção e reprodução da sociedade no sistema capitalista, o que não acontece no artigo, apesar de se referir a esta concepção.

Ao analisarmos os trabalhos mencionados aqui (que fizeram uma revisão bibliográfica sistematizada), é possível destacar uma tímida presença de produções que realizam o diálogo entre a Educação Física e a Educação Ambiental, em que as áreas parecem não ter a possibilidade de contribuir mutuamente na discussão sobre a relação entre seres humanos no e com o ambiente. Percebemos, também, que a área de Educação Física não se distingue das demais áreas quando de sua relação com a Educação Ambiental. Além de sua ausência (ou rara presença) na formação de professores/educadores físicos, percebemos que também prevalecem propostas e discussões nos âmbitos de suas macrotendências conservadoras, onde se “problematiza a crise socioambiental, mas não busca compreendê-la em sua totalidade e não questiona radicalmente suas causas e condicionantes históricos” (JUNQUEIRA, 2014, pp. 113-114), ou seja, as discussões não vão além de analisar a superfície, sem observar a profundidade do “iceberg” e não apresentam conteúdos que possibilitem problematizar a lógica que organiza a sociedade, o Capitalismo, como ponto central da discussão da Educação Ambiental, o que é proposto pela concepção Crítica.

Em consonância com a Pedagogia Histórico Crítica, podemos fazer uma discussão de quais os conteúdos abordados na Educação Física que se relacionam com a Educação Ambiental. Pensamos em fazer uma discussão teórica na qual o Corpo pode estabelecer essa comunicação, esse diálogo, essa relação. A cultura é consequência da relação dos corpos com e no ambiente. Esse desenvolvimento teórico passa a ser a proposta na tentativa de responder a pergunta que nos guia para este trabalho.

## **2.9 SOBRE O CORPO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Para esta proposta, buscamos discutir o Corpo enquanto conteúdo na tentativa de estabelecer um diálogo entre as áreas de Educação Física (ou até de outras áreas que tenham o Corpo como conteúdo, como a Sociologia, a Antropologia, a Biologia, a Medicina, a Geografia, e outras) e Educação Ambiental na sua concepção Crítica.

Ao iniciarmos esse desenvolvimento teórico, consideramos ser importante discutirmos as perspectivas clássicas sobre o que é “Corpo”. Muitos são os trabalhos que abordam essa temática (e também em diversas áreas diferentes), o que nos leva à conclusão de que não é fácil fazer uma afirmação que defina precisamente o Corpo, conforme nos apresenta Le Breton (2012, p. 18) quando afirma que o corpo “parece evidente, mas, definitivamente, nada é mais inapreensível”.

Algumas definições nos pareceram muito interessantes, tais como: “Ele nunca é um dado indiscutível, mas o efeito de uma construção social e cultural” (IBIDEM, p. 18); “na verdade, um corpo é sempre ‘biocultural’, tanto em seu nível genético, quando em sua expressão oral e gestual” (SANT’ANNA, 2011, p. 3); “uma constelação de fatos sociais e culturais está organizada ao redor do significante corpo” (LE BRETON, 2007, p. 35); e “o corpo é objeto de uma construção social e cultural” (IBIDEM, p. 65). Em nossos estudos, observamos que muitos autores avançam para além de uma concepção biologizante de corpo e trazem a importância social para a “construção” do ser humano, como afirma Leontiev (2004) sobre a humanização dos seres humanos ocorrer no contato com a Cultura.

Um dos autores que julgamos necessário para essa discussão é David Le Breton, que em seu livro “A Sociologia do Corpo” (2007) faz um histórico das concepções sociológicas sobre o corpo e suas (inter)relações com outros seres humanos e também com o ambiente, ao passo que critica a proposta de uma abordagem sobre a alma no campo sociológico. Em sua leitura, percebemos uma interessante aproximação do antropólogo francês com os estudos da Psicologia Histórico Cultural (embora em nenhum momento exista essa afirmação da parte do

autor, ou então a citação de algum autor desta linha). Percebemos essa aproximação quando o autor afirma que no nascimento, “a criança é constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento” (IBIDEM, p. 08).

Outra crítica que o autor faz é com relação às concepções biológicas (genéticas ou raciais) da sociologia, para isso ele constrói sua narrativa trazendo trabalhos de outros autores (outras vozes, enunciados) para a discussão e construção de seu texto. Um dos trabalhos mais interessantes para essa escrita e que o autor menciona é o de David Efron, que fez um estudo com uma dura crítica à construção da noção de raça apresentada pelo Nazismo, e menciona que os seres humanos não são somente seres biológicos, como se sua carga genética fosse capaz de defini-lo e também determinar qual o destino podem ter. O autor “demonstra que a gestualidade humana é um fato de sociedade e de cultura e não de natureza congênita ou biológica destinada a se impor aos atores” (IBIDEM, p. 45). Ainda sobre a importância social/cultural para o desenvolvimento do ser humano, Le Breton (2007, p. 65) escreve que

A criança que nasce na Floresta Amazônica, numa maternidade de Estrasburgo ou de Tóquio dispõe das mesmas potencialidades, das mesmas capacidades para aprender. Sua inserção em um grupo social desenvolve, sozinha, suas disposições num sentido ou outro de acordo com a educação que recebe. A única universalidade consiste na faculdade de mergulhar na ordem simbólica da sociedade, ela é esse privilégio de manifestar-se como um ator num mundo de significações e de valores que nenhuma cultura esgota. A condição do homem (e também a extensão física de sua relação com o mundo) está sob a égide do universo de sentidos que adere a ele e mantém o vínculo social.

A importância da cultura sobre o desenvolvimento dos seres humanos não é, porém, um consenso. No levantamento do referencial bibliográfico para este trabalho, percebemos que há diferentes abordagens ao longo da história sobre o desenvolvimento de sujeitos humanos. Para essa discussão histórica, trazemos alguns autores que fizeram um levantamento sobre como o Corpo é/foi visto/pensado em diferentes épocas da existência humana e, conseqüentemente, de diferentes correntes filosóficas do conhecimento.

Nesta linha histórica, então, começamos por concepções apresentadas na sociedade enquanto os **mitos** eram as representações dos fenômenos da natureza e também a explicação que a humanidade dava para interpretar sua realidade, o que podemos perceber também em comunidades tradicionais enquanto lutam por sua sobrevivência no mundo atual. Sobre essa concepção, é possível pensarmos que os esforços seriam para manter uma harmonia entre corpo e meio ambiente e também com o cosmo (SANT’ANNA, 2011). Para Le Breton (2007,

p. 30), essas sociedades ditas tradicionais possuem uma característica de dominância comunitária

[...] na qual o estatuto da pessoa subordina-se ao coletivo, misturando-o ao grupo e negando a dimensão individual que é própria das nossas sociedades, o corpo raramente é objeto de cisão. O homem e o corpo são indissociáveis e, nas representações coletivas, os componentes da carne são misturados ao cosmo, à natureza, aos outros.

Como salienta o autor, essa concepção coletiva do ser humano não condiz com o individualismo presente nas sociedades contemporâneas. Esta concepção individualista está muito presente no pensamento filosófico ocidental (e hegemônico), construído ao longo da história humana, e que é marcado pelo dualismo, que “inaugura” a separação entre corpo e mente, corpo e alma e, conseqüentemente, ser humano e natureza em contraposição com a concepção mitológica. Nóbrega (2005) afirma que este dualismo acaba por privilegiar o lado racional, e o corpo (o sensível) acaba por ser desvalorizado na construção do conhecimento e interpretação da realidade. De acordo com a autora, essa predominância racional quis representar a impossibilidade de “construir um sistema filosófico a partir de um princípio mutável, pois havia o desejo pelo universal, pela busca da essência, ou seja, por aquilo que permanecesse mesmo tendo ocorrido mudanças na realidade física” (IBIDEM, p. 21).

Essa concepção filosófica não apareceu pronta desta maneira, ela foi desenvolvida ao longo do tempo, o que nos leva neste momento a descrever sucintamente algumas contribuições filosóficas para conformação desta concepção de corpo, que resultou na dicotomia entre ser humano e natureza, no antropocentrismo e na visão utilitarista da natureza para o “desenvolvimento” da humanidade. Iniciamos então com o conceito dos filósofos do período **Pré-Socrático**, chamados também de fisiólogos, onde se preocuparam em

[...] interrogar sobre a origem de todas as coisas, a ordem do mundo e a causa das transformações na Natureza (physis), buscando um princípio universal (Arché) que organizasse toda a multiplicidade do real. Assim, para Tales, considerado o primeiro filósofo, esse princípio era a água; para Anaximenes, o ar; para Heráclito, o fogo. Note-se que a arché, o elemento ordenador da physis, continha uma realidade sensível e mutável.” (SANT’ANNA, 2011, p. 20)

Logo, compreendemos que estas concepções se aproximam das descritas do mundo dos Mitos, já que os elementos que constituíam a Natureza igualmente integravam os seres humanos, levando-nos à conclusão de que nesta concepção, os indivíduos não eram vistos de maneira separada da natureza. **Hipócrates** (460-377 a.C), outro filósofo que tinha esta concepção, pensava o corpo concebido em sintonia com a natureza (COSTA, 2015) onde todos os elementos eram, conjuntamente, constitutivos do mundo natural. Tido como um dos

precursores da Medicina, o pensador considerava o corpo humano um microcosmo, que existia dentro de um macrocosmo, assim como nos conceitos astronômicos e médicos do antigo Egito. Sant'Anna (2011, p. 8) afirma que na concepção deste filósofo é impossível

[...] pensar o corpo humano separado e autônomo diante dos fenômenos naturais. Melhor considerá-lo como parte de uma rede, na qual estavam relacionadas condições geográficas e históricas.

Se, por um lado, esta lógica extremamente complexa baseava-se num interessante paralelismo entre o corpo humano e aquele do cosmo, por outro, ela apresentava uma considerável fragilidade: qualquer desequilíbrio no meio externo implicava um desequilíbrio no interior do corpo e vice-versa.

Ao continuar a escrita deste trabalho, vale destacar o pensamento de **Sócrates** (470-399 a.C), que busca descobrir e interpretar o mundo e, de acordo com Costa (2015, p. 250) entende que “o conhecimento está dentro de cada homem e mulher, e sugere ser suficiente a aplicação do método indutivo para chegar à elaboração dos conceitos científicos sobre todas as coisas”. A autora conclui que “Sócrates destacou o corpo como recurso importante na procura por respostas que levariam ao conhecimento” (IBIDEM, p. 250).

Percebemos, então, que o corpo ainda não é considerado desvinculado do processo de interpretação da realidade e conhecimento sobre o mundo natural (onde está incluído o ser humano). Só depois de Sócrates, vemos uma mudança no pensamento filosófico sobre esta “unicidade” da natureza humana. O dualismo se “inicia” em **Platão** (428/427-348/347 a.C), já que o filósofo pensa na existência de dois mundos: o sensível e o inteligível. De acordo com Nóbrega (2005), o mundo sensível diz respeito ao corpo e à realidade material, e que este conhecimento sensível é tido como uma barreira para realização do que se tem como ideal de bem e de verdade. Estes ideais são aspirados pela alma que, juntamente com o mundo das ideias e das formas, está ligada ao mundo inteligível, que se configura como fonte para o conhecimento verdadeiro. Sobre o pensamento de Platão (discípulo de Sócrates) acerca do corpo, a autora constata que

[...] é um mero instrumento para o aperfeiçoamento da alma. No que se refere à possibilidade de aquisição da ciência, do conhecimento verdadeiro, o corpo seria um obstáculo, e será justamente esse aspecto de sua metafísica, essa cisão entre o sensível e o inteligível que se perpetuará na tradição filosófica ocidental” (IBIDEM, pp. 23-24).

Em contraposição ao pensamento platônico, surge o de **Aristóteles** (384-322 a.C), que afirma que o conhecimento não está no mundo das ideias, mas sim no mundo material (sensível); se dá a partir das sensações (ou seja, do corpo), e é organizado pelo intelecto, que caracteriza a diferença entre seres humanos e os demais seres do mundo natural (NÓBREGA, 2005). Ainda sobre as diferenças de sua concepção com a de Platão (seu mestre), temos que

Aristóteles fez importante ingerência na concepção de corpo e o insere no âmbito do pensamento metafísico. Embora a metafísica alije o corpo do mundo sensível, a idéia aristotélica de existência do corpo como algo individual e real, merece destaque. O corpo não é imóvel, tem movimento e por isso produz causa e efeito. Essa ideia permite a ancoragem de outra, também defendida por Aristóteles, a de que o corpo não é um mero objeto material, porque tem poder para transformar as coisas, ao mesmo tempo em que se transforma (COSTA, 2015, p. 250).

Esta transformação mencionada pela autora demonstra outra característica do pensamento de Aristóteles que, em contraposição ao pensamento platônico, é a afirmação de que a essência das coisas estão nelas mesmas e não no mundo das ideias, o que assinala um pensamento mais materialista (e o de Platão pode ser considerado idealista). A essência aristotélica compreende que “tudo o que existe englobaria o que é e o que poderia vir a ser. Todas as coisas, os objetos, os fenômenos, eram seres em ato, mas continham em si, ao mesmo tempo, determinadas possibilidades: potências” (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2004, p. 82). Para Aristóteles, portanto, a transformação de qualquer ser diz respeito a toda potência dar origem a um novo ato (mas sem mudar a sua essência), e para o ser humano (e o seu corpo) não é diferente.

Cabe aqui destacar que as concepções de Aristóteles só foram possíveis de serem pensadas por intermédio de sua apropriação das demais vertentes pensadas anteriormente. Essa é a dialética do pensamento aristotélico, que configura esta transformação mencionada pela autora. Aliás, este é um pensamento que perpassa por todo este trabalho, pois o conhecimento só se constrói por meio do “contato” com os conhecimentos passados, da cultura apropriada e possível de superação, esta também é uma das razões pelas quais trazemos este histórico dos pensamentos sobre o Corpo, pois só assim poderemos pensar sobre sua concepção, sobre sua definição e também propor algo que possa avançar de forma a contribuir com que cidadãos e cidadãs pensem sua própria existência e a realidade em que vivemos.

Este “diálogo” entre os diferentes momentos históricos também é algo que se apresenta na transição do pensamento da Antiguidade para o dos filósofos na Idade Média. O salto temporal entre Platão e Aristóteles para **Santo Agostinho** (354-430 d.C) e **São Tomás de Aquino** (1225-1274) é característico e marcante. Os pensamentos platônico e aristotélico são, respectivamente, as bases dos pensamentos destes mencionados filósofos da Era Medieval agora submetidos à Deus (ou à religião). A mudança que destacamos aqui, sustentados por Nóbrega (2005), é que, apesar de ainda existir a busca pelas essências e também a dicotomia entre alma e corpo, este é tido como o símbolo do pecado dentro da

perspectiva cristã. Ao analisar o pensamento desses filósofos teólogos, a autora afirma que para estes “o homem deveria desligar-se de tudo que o prendesse à sua existência terrena, pois só assim poderia realizar a sua verdadeira essência, espiritual e ultraterrena” (IBIDEM, p. 26), ou seja, o corpo serviria somente como uma “ponte” para chegar ao divino, ou para a salvação da alma, através das orações.

A passagem da Idade Média para a **Idade Moderna**, sinaliza não somente uma mudança na sociedade que passa da feudal para a mercantil (também chamada capitalista), mas também uma transformação na filosofia, preocupada pela busca do conhecimento, e não mais das essências, na valorização da razão para conhecimento das leis que regem a natureza e para seu controle e aumento de produção (IBIDEM). Para a concepção dessa época, Le Breton (2007) explica que há uma separação do ser humano do mundo natural (ou do cosmo), onde as disciplinas (como anatomia e a fisiologia) e a razão passam a explicar sua existência; há também uma mudança na sociedade, que passa a ser uma sociedade caracterizada pelo individualismo; e, também, uma separação do ser humano de si mesmo, com o dualismo (dicotomia) entre corpo e mente.

Destarte, é na Idade Moderna que percebemos então a cisão do ser humano com o mundo natural, e nesta dicotomia prevalecem homens e mulheres perante a natureza, que é “vista” como objeto de estudo e fontes de matéria prima. O ser humano, assim como a natureza que agora está separada, é visto como um mecanismo, e que só pode ser entendido através da separação e estudo de suas diversas partes, que após somadas, garantiriam a compreensão do todo. Daí a importância dada às disciplinas, que destaca David Le Breton. Há muitas maneiras em que a construção do conhecimento e também as ideias sobre a relação do ser humano com a natureza foram concebidas, mas não faremos uma análise mais minuciosa de cada momento, pois aqui o que mais importa é como era visto o Corpo nesta época, ou seja, saber que este era a síntese do elemento sensível, quem possuía os sentidos e as emoções e que tantas vezes foi relegado na construção do conhecimento.

A Era Moderna é acompanhada pela **Contemporânea** e também pela consolidação do Capitalismo como maneira hegemônica de organização da sociedade. Nóbrega (2005, p. 28) destaca que o corpo, ou seja, o “elemento sensível será tratado na Filosofia Contemporânea em perspectivas que vão contextualizá-la na ótica do trabalho, como em Hegel e em Marx, assim como no sentido de compreender a existência humana, como podemos ver em Nietzsche e em Merleau-Ponty”. Segundo a autora, **Hegel** (com o idealismo alemão) exalta a subjetividade na qual “o corpo e o espírito cooperam para a humanização do homem através do trabalho, mas o princípio da natureza humana é o espírito. Hegel afastou seu pensamento



do homem em sua concretude, ou melhor, reduziu esta a apenas um momento da história do espírito” (IBIDEM, p. 28).

Em sua análise sobre a teoria de **Karl Marx**, a autora nos apresenta que

O elemento da concretude passa a ser marcante no pensamento de Marx: o homem como uma categoria histórica. Em Marx, o corpo do homem, do trabalhador, não é apenas um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e condição precária à realização dos movimentos do trabalho (NÓBREGA, 2005, p. 28).

Para este filósofo alemão que, junto de Engels, fundou o pensamento materialista histórico-dialético, o corpo é uma peça da engrenagem do capitalismo para a obtenção do maior lucro possível através da exploração da classe trabalhadora. É através do corpo que esta efetua seu trabalho na sociedade capitalista. Sobre isso, temos que Marx

[...] aponta que o corpo permaneceu como objeto e máquina do trabalho e um exemplo disso é a divisão dos modos de produção em que o trabalhador exerce trabalhos específicos e isolados, ficando seu corpo limitado as suas mãos ou partes restritas, sem nenhum tipo de relação com seu produto final. Esta divisão, entre trabalho manual e trabalho intelectual, é uma constante em todo o percurso de repressão dos corpos. Foi dividido na Antiguidade em corpo e alma, origem do pecado, na idade média e segregado em corpo e mente no período moderno, para gradativamente ser depreciado nos tempos contemporâneos (BARROS; BORDALO; NASCIMENTO, 2013, p. 13224)

Sendo assim, embora reconhecida essa divisão dicotômica em Marx, o autor organiza seu pensamento a fim de superar as condições que afetam o metabolismo humanidade, natureza, separando o ser humano da natureza. Nesta organização, o filósofo alemão evidencia que o Capitalismo se apropria da capacidade dos seres humanos (e, consequentemente, de seus corpos) para se perpetuar, já que o “modo de produção capitalista é a totalidade das relações sociais, estabelecidas para a produção social.” (HEROLD JUNIOR, 2008, p. 103). Por isso Karl Marx não tem a intenção de pensar sobre a conceituação do corpo, ou sobre a existência humana, pois prima por observar as condições concretas em que a sociedade está inserida e interpreta a realidade a partir das materialidades evidenciadas ao longo da história (é aí que se apropria do pensamento de Hegel, o idealismo alemão, na tentativa de o superar e nos apresenta o materialismo histórico-dialético). É por isso que

Em O Capital (1867), Marx faz uma análise clássica da condição corporal do homem no trabalho. Seus estudos têm objetivos mais urgentes que o de encontrar ferramentas suscetíveis de pensar o corpo de maneira metódica, no entanto contém a primeira condição para a abordagem sociológica do corpo. Corpo que, de fato, não é pensado somente do ponto de vista biológico, mas como uma forma moldada pela interação social (LE BRETON, 2007, p. 16).

Já mencionamos aqui que a interação social, juntamente com a relação do ser humano consigo mesmo e também com o seu ambiente são fatores de (re)criação da cultura humana e,

de acordo com Le Breton (IBIDEM, p. 16), pelo corpo ser “implicitamente um fato de cultura”, a intenção de Marx em não conceituar o corpo passa também pela crueldade da condição material da vida da classe trabalhadora e de suas relações com e no ambiente, por isso pensa (exige) sua modificação. Por isso também que Barros, Bordalo e Nascimento (2013, p. 13225) afirmam que

O corpo do trabalhador, portanto, é determinado historicamente pelas forças sociais e conseqüentemente pelas forças individuais atendendo a um determinado interesse de classe. Mostrando que de um lado temos o corpo burguês e de outro, de modos e condições bem diferentes, o corpo do trabalhador.

Por observar essa diferença, com a ajuda dos trabalhos de Engels sobre a classe trabalhadora, as condições insalubres às quais estava submetida e, conseqüentemente, a condição de seus corpos, Marx faz uma crítica ao Capitalismo e afirma que a história tem se movido e se concretizado a partir da luta de classes. Nesta sociedade, e ao longo da história, a relação do ser humano com a natureza se dá pelo trabalho, e quando o Capital se apropria das condições de trabalho da classe menos favorecida, tira a possibilidade dessa relação se estabelecer de maneira consciente e de forma a que cada sujeito humano possa se realizar a partir e no seu trabalho. Nesta esteira, Herold Junior (2008, p. 106) explica que

O trabalho, ao ser tomado em sua dimensão histórica específica e como relação entre homem-natureza que acontece em toda história, possibilita uma das chaves para o entendimento dos elos e das discontinuidades entre indivíduo e sociedade, entre privado e público, entre razão e sensibilidade etc. Para ilustrar essa possibilidade, Marx defende que a relação entre homem-natureza só se dá mediada pela sociedade, ao mesmo tempo em que a funda.

Ao pensarmos sobre esta afirmação e ao levar em consideração os estudos para escrita deste trabalho, podemos afirmar que a condição de existir do ser humano se dá com a relação com a natureza, e é principalmente na filosofia moderna que essa relação passa a ser dicotomizada com mais intensidade, o contribui para o afastamento (intencionalmente?) do ser humano em relação à natureza. É então que vem a crítica de Karl Marx sobre essa condição humana, e quando trata da natureza ou de qualquer produto do trabalho do ser humano, “os define como um prolongamento do corpo do trabalhador” (IBIDEM, p. 102), com a intenção de afirmar que o ser humano não está separado da natureza. Nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, Karl Marx afirma que

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada

consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2010, p. 84).

O Capitalismo acaba por privar o ser humano de sua humanidade, pois o afasta da natureza, das condições de sua plenitude através do trabalho – considerado a atividade vital do ser humano que marca sua interação (de seu corpo orgânico) com a natureza (seu corpo inorgânico). O trabalho na sociedade capitalista tem como característica fundamental a alienação, ou seja, que afasta homens e mulheres de sua condição humana, que acaba por reduzi-los à condição animal, que sintetiza o corpo (orgânico) da classe trabalhadora à condição de objeto (substituível), ou engrenagem, que faz parte e serve somente ao processo de produção e do ganho de Capital pela classe abastada da sociedade, a dizer, os donos dos meios de produção - os capitalistas. Ou seja, a atividade da classe trabalhadora não se volta à produção de bens que servem à sociedade, mas sim à produção que serve à obtenção de maiores lucros pela classe burguesa.

O desvirtuamento da relação verdadeiramente humanizada em relação ao meio ambiente forjou unilateralizações da vida do ser social, com o desconhecimento das potencialidades dos corpos orgânico e inorgânico, por exemplo. A anti-naturalização do humano torna-se igual à desumanização da natureza inorgânica. A exploração capitalista é, sobretudo, uma exploração corporal orgânica e inorgânica (RAMALHO, 2010, p. 177).

Sendo assim, na (re)produção da sociedade capitalista, o ser humano é afastado de sua natureza, que nos cabe então dizer que para Marx (e também para Engels), a natureza humana se funda na relação dialética entre o mundo natural e o mundo social. É neste sentido e fundamentado no pensamento marxista que se debruça o russo Lev Semenovitch Vigotski que, segundo Doria (2004, p. 41), pensa que “o homem seria dotado de uma ‘dupla natureza’, uma material/biológica e outra histórica/cultural. A segunda emergindo da primeira, mas subordinando-a ao longo do desenvolvimento histórico”.

Como assumimos um referencial teórico que tem como base o Materialismo Histórico Dialético, ou seja, os estudos de e sobre Marx, julgamos urgente e necessária a transformação desta realidade, na tentativa de pensar a formação omnilateral do ser humano, onde este é capaz de manifestar a sua plenitude numa outra composição de sociedade.

Na compreensão da formação omnilateral, que reintegra as diversas esferas da vida, é importante pensarmos o ser humano em sua totalidade, na tentativa de superar a ideia do Corpo somente como objeto. Neste sentido, trazemos a contribuição de Trein (2012), que afirma que se “pensarmos que o processo formativo sempre se relaciona com o mundo do trabalho, então a educação reflete a interação entre os seres humanos e a natureza” (p. 301). Nessa esteira de debate, concebemos as discussões elaboradas por Boaventura de Sousa

Santos, que entende que a sociedade se desenvolve da forma como colocada devido ao controle do Capital sobre o Corpo. O autor afirma que

Os corpos estão em tudo, mas nunca da mesma forma. Os códigos anatômicos são, até certo ponto, inescrutáveis, mesmo se a neurociência tenta provar o contrário. Essa diferença corpórea permanece fora do olhar epistêmico ou teórico. Este não está interessado na constante reinvenção do corpo. Pelo contrário, está interessado em sua des-invenção, para que aquilo que o corpo diz ou faz seja previsível e inteligível (SANTOS, 2019, p. 139).

Na compreensão do ser humano em sua totalidade, podemos apreender que o controle sobre os corpos é construído ao longo de nossa história, ou seja, faz parte da cultura de alienação dos indivíduos de seu contexto social.

Pensar sobre o corpo como elemento de conexão entre a Educação Física e a Educação Ambiental vai nesse sentido de desvelar o que nos faz/caracteriza alienados. É entender que é por meio do corpo que temos a possibilidade de estabelecer a relação com a natureza, transformá-la e nos transformarmos a partir do trabalho (material e imaterial), conhecer e ter contato com a cultura, e manifestar a plenitude da humanidade na omnilateralidade. Neste sentido que, pela Pedagogia Histórico-Crítica, este estudo teórico propõe o Corpo como conteúdo da Educação Ambiental Crítica, na tentativa de estabelecer um diálogo com a área da Educação Física.

## **2.10 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivemos em tempos sombrios segundo os quais o Capitalismo é capaz de (re)inventar maneiras de manter sua hegemonia na produção e reprodução da sociedade. Seu potencial de abrangência é capaz de abarcar todas as esferas da sociedade, o que acaba por fortalecer cada vez mais seus “tentáculos” e que no Brasil gerou tantas perdas humanitárias e naturais.

Este trabalho foi escrito com a intenção de contribuir com o desvelamento das raízes que a hegemonia capitalista fincou na terra fértil da história humana, terra preparada pela classe trabalhadora. Para isso, abordamos questões a respeito da relação dos seres humanos com e no ambiente, na tentativa de fortalecer a ideia de que a humanidade não está separada da natureza. As condições dadas aos hominídeos em seu nascimento não garantem que se tornem plenamente humanos; seres humanos são sujeitos inacabados, sem constante “vir a ser” (FREIRE, 1996), esta humanidade se dá na relação de homens e mulheres com a cultura humana, tarefa assumida pela Educação.

Não temos a intenção de caracterizar a Educação como a salvadora da sociedade, ou do nosso país que passa por uma das piores crises políticas, sanitárias, morais, humanitárias e

ambientais de sua história sustentada por um (des)Governo genocida, mas abordamos sua importância em busca da construção do ser humano crítico capaz de pensar sua realidade e também buscar sua transformação. Consideramos que os estudos da Pedagogia Histórico Crítica e da Educação Ambiental forneçam subsídios teóricos potentes para nos instrumentalizarmos para lutar por uma sociedade mais justa socioambientalmente, em outras palavras, por meio de uma Educação Ambiental Histórico-Crítica (JUNQUEIRA, 2014) podemos avançar na compreensão da relação de exploração que o ser humano estabelece com seus pares, com outros seres vivos e com seu ambiente. Neste sentido, a exemplo da Educação, também não consideramos a Educação Ambiental Crítica a “salvadora”, mas uma maneira de contribuir com a transformação da sociedade capitalista.

A busca por esta transformação perpassa não só pela valorização da Educação em nosso país, mas também pelo desenvolvimento e efetiva presença da Educação Ambiental nos âmbitos da Escola (formal) e fora dela (não formal). Para que isso ocorra, consideramos de suma importância trabalharmos de forma a aprimorar a Formação de Educadores e Educadoras Ambientais capazes de pensar, interpretar e atuar nesta sociedade tendo como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica que, de acordo com Loureiro e Tozoni-Reis (2016, p. 78)

[...] defende a necessidade de identificarmos e incorporarmos nos currículos escolares os conteúdos que emergem da prática social alienada e alienante, selecionando o que é primordial e o que é secundário, o que significa ‘traduzir’ a cultura humana, incorporá-la ao saber escolar na perspectiva da transformação das relações sociais.

Essa totalidade alienada e alienante mencionada pelos autores, como não poderia ser diferente, também podemos verificar na área de Educação Física que, como observamos ao longo do texto, tem estabelecido papel fecundo para a perpetuação do sistema capitalista, pois herda “uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como um importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder” (SOARES, 2011, p. 115). Entendemos que este cenário também ocorre quando a temática ambiental não entra na formação de profissionais desta área.

Desconhecer a relação com o mundo combina-se com o processo de negação do ser humano frente à sua atividade vital; e negar seu trabalho é também tornar-se alheio à própria natureza. Emerge daí relações desumanizadas do ser social com ele mesmo e dele para com o meio ambiente (RAMALHO, 2010, p. 156).

Na tentativa de superar o dualismo ser humano/natureza, o antropocentrismo e humanizar as relações no e com o ambiente, bem como de tentar responder a pergunta inicial de pesquisa deste trabalho, entendemos que a Educação Física pode assumir um diálogo profícuo com a Educação Ambiental Crítica tomando o Corpo como conteúdo, temática elaborada por meio de uma proposta teórica sobre como ele foi “construído” ao longo da história humana, que julgamos ter atingido o objetivo deste trabalho.

Sendo assim, entendemos que o Corpo pode estabelecer o diálogo entre as áreas de Educação Física e Educação Ambiental Crítica, pois é a síntese dialética de nossa humanidade, já que carrega em si nossas características biológicas e também os conteúdos culturais. É dessa maneira que podemos nos aproximar de nossa humanidade e, na relação dessas “duas naturezas”, temos a possibilidade de manifestar nossa plenitude, a omnilateralidade, que só será possível na superação da sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

**A GUERRA DO FOGO.** Direção de Jean-Jacques Annaud, França/Canadá: EuroVideo, 1981

BARROS, C. M.; BORDALO, K. B.; NASCIMENTO, S. S. do. Corpo, trabalho e educação em Marx. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...** p. 13220-13229, 2013

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. P. O pensamento exige método, o conhecimento depende dele. (In) ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de out. 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.665/2019**, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.672/2019**, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CEBALLOS, G. et al. Accelerated modern human-induced species losses: Entering the sixth mass extinction. **Science Advances**, vol. I, nº 5, 2015. Disponível em: <https://advances.sciencemag.org/content/1/5/e1400253>, acesso em 29 de julho de 2021

CIEAS. Manifesto das CIEAS – **Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental das unidades federativas do Brasil destinado aos Senhores Presidente da República, Ministros do Meio Ambiente e da Educação, à Sociedade Brasileira e Comunidade Internacional**. Brasil, 14 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.rebea.org.br/images/62onteúdo/14janCieas.pdf>. Acesso em 21/01/2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, V. M. de M. Corpo e história. **Revista ECOS**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2015

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. Ed., São Paulo: Atlas, 1985

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação Ambiental e Educação Física: Possibilidades para a Formação de Professores. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, 2011.

DORIA, N. G. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 56, n. 1, p. 34-48, 2004

FESTOZO, M. B. et al. Relações Históricas entre a Educação Ambiental e a Participação Social. **ver. Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 253-266, 2018.

FREIRE, L. M. F.; RODRIGUES, C. Formação de professores e educadores ambientais: diálogos generativos para a práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 15, n. 1, 2020

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019;

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária**. Campinas, SP: Papyrus, 11ª ed, 2007;

HEROLD JUNIOR, C. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, v 13, n. 37, p. 98-187, 2008

JUNQUEIRA, J. N. **Por uma Educação Ambiental Histórico-Crítica na Escola**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 144 f., 2014

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação**. Ribeirão Preto: USP, 2011. V. 0. P. 01-15

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 2 ed. tradução de Sonia M. S. Fuhrmann - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fabio dos Santos Credes Lopes. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

LEÃO JUNIOR, C. M.; DEMIZU, F. S. B.; ROYER, M. R. Por uma Educação Ambiental Crítica na Educação Física Escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2016

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. de C. TEORIA SOCIAL CRÍTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições à educação ambiental. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 68–82, 2016.

MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. 1ª ed. Curitiba, PR: Appris, 2015;

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010

NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Faces da Natureza: Positivistas, Neokantianos e Marxistas. **Assentamentos Humanos (Marília)**, v. 14, p. 59-70, 2012;

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo sujeito**. 2 ed. – Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2005 112p

**O PONTO DE MUTAÇÃO**. Direção: Bernt Amadeus Capra. EUA: Atlas, 1990

OLIVEIRA, C. S. de; FERREIRA, M. S. Educação Ambiental, Formação de Professores e Currículo: uma análise dos discursos produzidos no cenário educacional (2000-2016). X EPEA Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. **Anais...** 2019



PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996

QUELHAS, A.; NOZAKI, H. T. A Formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 69-87, 2006.

RAMALHO, C. W. N. A natureza da natureza em Marx. **Tomo**, n. 17, 2010

REBEA (Rede Brasileira de Educação Ambiental). **Nota aos Senhores Ministros da Educação e do Meio Ambiente**. Brasil, 07 de janeiro de 2019. Disponível em: [https://www.rebea.org.br/images/conteudo/NOTA\\_REBEA\\_FINAL\\_v09-01-2019.pdf](https://www.rebea.org.br/images/conteudo/NOTA_REBEA_FINAL_v09-01-2019.pdf). Acesso em 21/01/2019.

RODRIGUES, C. A pesquisa acadêmica sobre a inserção da dimensão ambiental na Educação Física no Brasil. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 194-206, 2014

SANT'ANNA, D. B. de. É possível realizar uma história do Corpo? In: SOARES, Carmen Lucia (org.). **Corpo e história**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (p. 3-24)

SANTOS, B. de S. **O fim do Império Cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019;

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, p. 95-133, 2012

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do Projeto Histórico Socialista. In: VIII Jornada Pedagógica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) do Estado da Bahia, 2007, Salvador – Bahia. **Anais...** Salvador – Bahia: Editora da UFBA, 2007. V. 1, p. 1-13.

TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R.; D'AGOSTINI, A. Cultura Corporal e Território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVII, n. 25, p. 17-35, 2005

TEIXEIRA, L.; AGUDO, M.; TOZONI-REIS, M. Sustentabilidade ou “Terra de Ninguém”? **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 2, pp. 43-64, 2017

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Especial n. 3, p. 145-162, 2014

TOZONI-REIS, M. F. de C. et al. A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação?. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, p. 359-377, 2013.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. 1. Ed. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que?. **Rev. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 295-308, 2012

### 3 ARTIGO 2: CORPO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA A PARTIR DA OBRA “OS SALTIMBANCOS”

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado produzida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras, na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Ciência e Ambiente”, busca entender as possibilidades de diálogo entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação Física, tomando o Corpo como conteúdo unificador da ação docente.

A partir desse preâmbulo, considera-se que o Brasil sempre foi marcado por ser um país com imensa diversidade ambiental e cultural, e seu povo constituído com a influência de muitos matizes culturais e raciais. Apesar de nossa sociedade ser constituída nestes “moldes”, ela possui também como característica histórica a desigualdade, com o acúmulo de riquezas a uma pequeníssima parcela da população, consequência da exploração da natureza: da classe trabalhadora e a sua produção material e imaterial e também do ambiente natural. Características estas de uma sociedade que (re)produz o sistema Capitalista, que é fruto de uma construção cultural (portanto da humanidade) histórica.

É nessa perspectiva em construção na idade moderna que se ocupa o território brasileiro. Diferentes ciclos econômicos procuram dominar e explorar ao máximo as nossas riquezas naturais. Cada vez mais a natureza é vista como recurso natural para alimentar um modelo de desenvolvimento espoliador e concentrador de riquezas (GUIMARÃES, 2006, p. 17).

Mencionamos aqui seres humanos, com destaque à classe trabalhadora, como natureza, pois não entendemos que há uma separação entre seres humanos e natureza. É por isso que, quando tratamos da sua exploração, estamos nos referindo a exploração do ser humano pelo próprio ser humano, para além da questão do sujeito frente aos “recursos naturais” (mencionados pelo autor), vale destacar, que o Brasil possui de maneira abundante. Ainda sobre esse modelo de sociedade, o relatório da OXFAM Brasil intitulado “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras” (2017, p. 6) afirma que

No mundo, oito pessoas detêm o mesmo patrimônio que a metade mais pobre da população. Ao mesmo tempo, mais de 700 milhões de pessoas vivem com menos de US\$1,90 por dia.

No Brasil, a situação é pior: apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E mais: os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%. Por aqui, uma trabalhadora que ganha um salário mínimo por mês levará 19 anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês.

A desigualdade é um fato inerente ao Capitalismo, posto que não há desenvolvimento sem subdesenvolvimento, não existe acumulação de capital sem exploração. Essas riquezas sempre foram produzidas a partir - e ao mesmo tempo ceifadas - do trabalho de uma classe que é historicamente explorada em nosso país, especificamente, estamos nos referindo que a classe operária não foi ao “paraíso”<sup>11</sup>, muito pelo contrário. Em terras brasileiras, quando da chegada dos “descobridores”, os povos que aqui viviam não só serviram de mão de obra para os europeus, mas também foram explorados culturalmente. Foi assim com os povos originários ao serem catequizados e “aculturados” para o estabelecimento da Colônia portuguesa, de igual modo isso aconteceu com os escravizados arrancados da África destinados ao “desenvolvimento” da Colônia, como também com o processo imigratório no início da jovem república brasileira à época. E ainda é assim, tendo em vista os números apresentados sobre a desigualdade, os preconceitos e explorações com os povos originários remanescentes e com toda a população “não branca”, que sofreram e ainda sofrem com a violência (em todos os âmbitos) do Estado.

Uma destas violências que podem ser citadas é com relação à Educação, que sempre sofreu com um orçamento baixo, com escolas sem infraestrutura adequada, com professores com baixos salários e também com contratos fragilizados. Em uma perspectiva de análise mais atual, o Governo Bolsonaro não foge dessa realidade histórica, mas vai além por intensificar este processo de desvalorização, precarização e sucateamento. Temos atualmente um Ministro da Educação (sem falar dos anteriores que foram tão horivelmente parecidos e alinhados ao Governo Bolsonaro) defendendo que a Universidade deveria ser para poucos<sup>12</sup>, e que há muitas universidades no país<sup>13</sup>. Ou mesmo, que promoveu o orçamento mais baixo da educação básica nos últimos 10 anos<sup>14</sup> num momento em que vivemos uma pandemia e que o Ministério precisaria ter garantido o acesso à educação à população, mesmo que de forma remota. A falta de acesso à Educação caracteriza igualmente a falta de acesso à Cultura, ou seja, o encontro com a humanidade e sua relação de produção ao longo da história.

---

<sup>11</sup> Referência ao filme italiano “A classe operária vai ao Paraíso”, de Elio Petri, de 1971.

<sup>12</sup> Informação disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-deveria-ser-para-poucos.htm>

<sup>13</sup> Informação disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/ministro-da-educacao-diz-que-encheram-brasil-de-universidades>

<sup>14</sup> Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/na-pandemia-mec-tem-o-menor-orcamento-para-educacao-basica-da-decada.shtml>

Outra violência se refere às questões ambientais, que têm sido alvo do descaso do Governo de Jair Bolsonaro<sup>15</sup>, assim como, envolve investigação do (ex-) Ministro do Meio Ambiente com exportação de madeira ilegal<sup>16</sup>, políticas de falta de verba para o monitoramento do Meio Ambiente<sup>17</sup> e, conseqüente, desmatamento ilegal para o aumento de produções agrícolas<sup>18</sup>. Isso e todas as outras políticas deste Governo que, caso fossem todas mencionadas aqui, precisaríamos de outro(s) trabalho(s) para descrição e análise.

Essas poucas e mencionadas políticas violentas (direcionamo-nos apenas à Educação e ao Meio Ambiente como exemplo) parecem ter uma função: afastar o ser humano de sua própria condição como ser humano. Defendemos que a Educação tem a hercúlea tarefa de contribuir com que nos tornemos seres humanos quando da apropriação da Cultura, buscando não reforçar a dualidade entre seres humanos e natureza, o que significa dizer que se nos afastamos da natureza, distanciamo-nos da nossa própria humanidade.

Para dar conta dessa problematização inicial, apoiamo-nos no Materialismo Histórico-Dialético e a Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin como referenciais teórico-metodológicos, bem como, na Pedagogia Histórico Crítica e da Educação Ambiental Crítica para interpretação, apropriação e tentativa de propor um caminho pedagógico buscando contribuir com a superação desta realidade que tentamos contextualizar. Na tentativa de compreensão desta estrutura que tem como bases a sociedade que se (re)produz às bases do modelo capitalista, este trabalho consistirá em discutir e analisar os dados obtidos num processo educativo e investigativo que aconteceu em abril de 2020 que trouxe temática disparadora a peça “Os Saltimbancos”, de Chico Buarque (1977) e que será descrito neste texto.

Vale ressaltar que este processo educativo foi realizado no período de isolamento social por conta do avanço mundial da Covid-19, junto a um Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica. Este conta com a coordenação de uma professora universitária e participam discentes de Pós-Graduação, de Cursos da Graduação e também de Docentes da

<sup>15</sup> Como exemplo, temos a matéria disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/subprocurador-volta-a-apontar-descaso-do-governo-bolsonaro-com-questao-ambiental-e-pede-ao-tcu-investigacao-sobre-omissao-na-protecao-a-amazonia/>

<sup>16</sup> Como exemplo, temos a matéria disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/06/23/ricardo-salles-entenda-operacao-contra-exportacao-ilegal-de-madeira-que-mira-ministro-do-meio-ambiente.ghtml>

<sup>17</sup> Como exemplo, temos a matéria disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2020/09/apesar-de-incendios-governo-corta-orcamento-do-ibama-e-icmbio-em-2021.shtml>

<sup>18</sup> Como exemplo, temos a matéria disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2021/09/20/desmatamento-na-amazonia-em-agosto-e-o-maior-para-o-mes-em-dez-anos-diz-imazon.ghtml>

Educação Básica que se encontravam de maneira presencial semanalmente, mas com a Pandemia, houve a necessidade de adaptação ao modelo remoto (ou virtual) para o desenvolvimento de suas atividades.

Considerando estas preocupações, evidenciamos nossas perguntas de pesquisa, a saber:

- Como trabalhar pedagogicamente o Corpo como conteúdo da Educação Ambiental?
- Como a obra “Os Saltimbancos” pode possibilitar experiências de formação crítica de sujeitos a partir de discussões sobre as relações existentes entre corpo, sociedade e ambiente?

Nesse contexto, o nosso trabalho objetiva analisar um processo educativo que tomou o Corpo como conteúdo para o debate sobre as relações da Sociedade no e com o Ambiente a partir da obra “Os Saltimbancos”, na tentativa de contribuir com a Formação crítica de Professores/Professoras e de Educadores/Educadoras Ambientais. Em última instância, buscamos a possibilidade de contribuir com a produção de conhecimento sobre a Educação Ambiental. Na próxima seção nos deteremos em delinear e aprofundar nossos aportes teórico-metodológicos.

### **3.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Este trabalho utiliza-se da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin.

Ao longo da história, podemos verificar diferentes maneiras de entender a realidade. Não podemos comparar a maneira como ela é neste momento histórico com outras concepções do passado, ou mesmo em duas comunidades contemporâneas, já que a sociedade é desenvolvida historicamente, assim como seu pensamento. Quanto a isso, Tozoni-Reis (2007, p. 9) assinala que

Isso significa dizer que o conhecimento é histórico e social. Histórico porque cada conhecimento novo dá continuidade aos conhecimentos anteriores e social porque nenhum sujeito constrói a partir de nada, um novo conhecimento: todo conhecimento se apóia em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos, portanto, ele é social e coletivamente produzido.

Pensamos que é necessário ter conhecimento de nossa realidade se quisermos intervir de forma adequada nela. Colaborando com este caminho, Tozoni-Reis (2007) entende que a pesquisa é um processo que produz conhecimentos para compreendermos a realidade, e que sua função é a interpretação do que vivemos. O conhecimento nasce na prática com o

cotidiano, nas resistências e no enfrentamento dos desafios, visto que tem seu “sentido pleno na relação com a realidade” (IBIDEM, p. 8).

De acordo com Demo (1985) há dois pontos relevantes nas ciências sociais. O primeiro diz respeito a necessidade de aceitar que a história acontece de forma objetiva e não subjetiva. O segundo ponto consiste em conceber que as ações humanas também são regulares. Por conta disso, a interveniência humana não acontece de forma inesperada, subjetiva, mas dentro de “regularidades constatáveis”. De igual modo existem as escolhas teóricas, o confronto de ideias e posicionamentos que podem proporcionar a evolução e o aprofundamento na produção de conhecimento, conforme anota Tozoni-Reis (2007, p. 13)

[...] produzimos conhecimentos que vão se constituir em saber pedagógico, conhecimentos comprometidos com determinadas concepções de educação. Nesse sentido, pensemos nos caminhos metodológicos para a pesquisa em educação, caminhos nos quais não existem metodologias neutras, mas comprometidas com um projeto de sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade transformada.

A autora afirma ainda que toda a pesquisa em educação, com toda rigorosidade metodológica e validade investigativa implicada, ainda assim, só terá contribuições à área se tiver “importância social”. Nesse sentido, compreendemos que este estudo é, ao mesmo tempo uma intervenção pedagógica, pois procura estabelecer diálogos a partir de um referencial crítico entre áreas para subsidiar a compreensão e interpretação da realidade, num processo coletivo e dialógico na formação de professores, tem sua relevância social.

Neste ponto, vale salientar que uma educação crítica e transformadora visa entender a nossa realidade, a sociedade em que vivemos e o sistema que a rege, para que possamos pensar e nos fortalecer para lutar por sua superação e transformação, por meio da educação. É de grande interesse deste trabalho (tentar) entender a nossa sociedade em sua totalidade, com vistas a entender seus contextos históricos, suas determinações múltiplas, além de entender que a realidade é dinâmica.

### **3.2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**

Como a ciência propõe um recorte interpretativo da realidade, torna-se interessante utilizar um método que acompanha essa dinamicidade: a Dialética. Se a ciência pode ser entendida como um processo que está em constante transformação, não havendo verdade definida antecipadamente, é possível pensar na superação do que nos apresenta a realidade (DEMO, 1985). Sobre um dos aspectos fundamentais para compreender a Dialética, Festozo (2015, p. 65) afirma que “a realidade é em si mesma contraditória, o caos lhe é inerente, assim, a história não se dá num movimento linear, matemático e previsível”.

Como há uma dinâmica na relação entre realidade social e sujeitos e de sujeitos para com a realidade social, não é possível entender a realidade como algo mensurável; pensar assim é caracterizá-la como estática, repetitiva, ordenada e que não pode ser modificada. Para além disso, é necessário entendermos que a realidade se conforma num processo em que supere (incorpore) suas características históricas, pois não é algo determinado e desconexo da história (IBIDEM).

Conhecer a história da existência humana é um caminho necessário para entendermos nossa realidade. Como dissemos anteriormente, o conhecimento humano se deu em sua intensa relação com o ambiente em que vivemos, ao passo que assim se constrói o pensamento Marxista e o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Este, como apresentado por Marx, pode contribuir para analisar e entender a realidade. Com influência da dialética, o filósofo alemão também compreende que na totalidade da realidade, existe uma convivência entre os contrários e não sua negação, conforme afirma Lenin (2018, pp. 331-332)

A bipartição do uno e do conhecimento em suas partes contraditórias é a **essência** (uma das “essencialidades”, uma das particularidades ou dos traços fundamentais, se não a fundamental) da dialética.

[...]

A identidade dos opostos (sua “unidade”, talvez seja mais correto dizer? Embora a diferença dos termos identidade e unidade aqui não seja particularmente essencial. Em certo sentido, ambos são corretos) é o reconhecimento (a descoberta) de tendências contraditórias, *mutuamente exclusivas*, opostas em **todos** os fenômenos e os processos da natureza (o espírito e a sociedade *inclusos*). A condição do conhecimento de todos os processos do mundo em seu “*automovimento*”, em seu desenvolvimento espontâneo, em sua vida viva, é seu conhecimento como unidade de opostos. (grifos do autor)

Nesse sentido é que procuramos apresentar aqui um panorama geral da Dialética, de forma a embasar a apresentação de nosso aporte metodológico, qual seja: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa perspectiva tem como herança a Dialética Hegeliana (Filosofia alemã), a Economia Política Inglesa e o Socialismo Francês, razão pela qual compreende que os conteúdos construídos nos processos históricos possuem caráter provisório. De igual modo apresentam a possibilidade de serem superados, devendo ser articulados com o todo social e não analisados isoladamente do contexto no qual se manifestam (NASCIMENTO JUNIOR, 2012; PAULO NETTO, 2011).

Destarte, o que vimos até agora sobre a Dialética é próprio também do método elaborado por Marx e Engels, e possui algumas características próprias. Segundo Demo (1995, p. 101)

Uma das marcas mais centrais da dialética é reconhecer a essencialidade da prática histórica, ao lado da teoria, não aceitando a disjunção entre estudar problemas



sociais e enfrentar problemas sociais. Como dizia o jovem Marx nas suas teses sobre Feuerbach: não basta interpretar, é preciso transformar a sociedade.

De acordo com o que pensou Marx, é necessária uma metodologia para interpretar e compreender de forma dialética a realidade, que é contraditória e está em constante transformação, algo que a lógica formal não explica e impede a compreensão em sua totalidade, ou seja, para o “pensamento marxista importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa, importa captar detalhadamente as articulações dos problemas de estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os envolvem” (TOZONI-REIS, 2004, p. 15).

Considerando estas questões, quando abordamos a obra “Os Saltimbancos” no trabalho educativo que desenvolvemos, as discussões aconteceram de forma a tentarmos entender a “realidade” dos animais e também sobre as causas de suas explorações. Para além disso, incorporadas a estas reflexões, pensamos que podemos fazer um paralelo com as situações vivenciadas entre os personagens animais (a partir de seus Corpos) e os seres humanos e então, passamos também a discutir as relações sociais entre patrões e trabalhadores, também num movimento histórico.

Existem diferentes métodos científicos para a interpretação da realidade, mas podemos pensar o MHD como uma das maneiras para entendermos o panorama geral caracterizado pelo fluxo contínuo de transformações. Consideramos importante esta maneira de apropriação da realidade, já que os sujeitos não estão condicionados a uma regularidade intransponível ou determinada, mas sim a uma regularidade que pode ser transformada e Demo (1985) manifesta que estas regularidades das ações humanas estão influenciadas pelos aspectos econômicos.

Na esteira do debate, a proposta de Marx não se resume a um método para interpretação da realidade, mas uma maneira de ler criticamente o mundo, a práxis. O autor caracteriza esse aporte metodológico como material e histórico – Material porque leva em consideração que a humanidade se organiza em sociedade para os processos (re)produtivos da vida; Histórico, pois busca entender como a sociedade se organiza ao longo da história (TOZONI-REIS, 2004).

Utilizar o MHD como um dos referenciais para o desenvolvimento deste trabalho significa estarmos cientes de que a realidade é profundamente complexa, portanto, é preciso investiga-la para além da superfície, buscando compreender histórica e materialmente as múltiplas determinações colocadas para que possamos interpretar a realidade de uma maneira mais crítica. A partir disso, então planejamos uma atividade, um processo educativo que visa

uma formação (omnilateral) adequada à concepção de seres humanos críticos, capazes de pensar e agir na transformação da sociedade, organizada sob a lógica do capital e embasada na exploração da humanidade e do ambiente, ou seja, da natureza como um todo.

### 3.2.2 O CÍRCULO DE BAKHTIN

Para análise do material empírico produzido no Grupo de Discussão, iremos nos remeter à Análise Dialógica do Discurso desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin na primeira metade do século XX. Vale ressaltar que esta perspectiva foi desenvolvida coletivamente por vários autores, que são vinculados ao Círculo, que teve como um dos seus principais autores o russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, além de outros autores como Volochínov e Medviédev (SILVA, 2013). Aprendemos com esse autor que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Do ponto de vista bakhtiniano, ser dialógica significa que, em todo ato (de linguagem em relação a qualquer outro ato), não há constituição do sujeito sem o outro. Somos seres sociais, culturais, o que indica que as interações são importantes para nosso desenvolvimento como um todo.

Diante dessas afirmações iniciais, é preciso articular esse processo analítico a escolha dos construtos teórico-metodológicos da pesquisa dialética e do MHD. É importante informar que o Círculo analisa o discurso de forma dialógica (característica de sua obra), ou seja, olha para o todo não dividindo o objeto estudado em partes menores – também como crítica ao pensamento cartesiano. De igual modo não leva em consideração somente o próprio discurso, mas também o do outro, ou seja, a linguagem converge com as diferenças, convive com diversidade identitária, na interação do eu com o outro (PAULO; MOREIRA, 2012; SILVA, 2013). A escolha metodológica de coleta de dados por Grupos de Discussão também se deu neste sentido, o que proporcionou múltiplos enunciados elaborados de forma coletiva.

Na enunciação, é relevante destacar o sujeito que a faz, em qual circunstância/momento e para quem é produzida (SILVA, 2013). Outro teórico do Círculo, Volochínov (2013, p. 173) complementa que “tudo nos mostra de maneira bastante convincente o papel importante que tem a **situação** na criação da enunciação” (grifo nosso), o que confere um aspecto único para cada enunciado.

Há destaque para o coletivo na enunciação, sendo o enunciado pertencente também ao interlocutor e não somente ao enunciador, por isso cada enunciado se torna único, uma “propriedade” temporária, pois outros interlocutores podem interagir com o enunciado, mesmo sem participarem num primeiro momento. Analisar o discurso não é somente uma maneira de fazermos uso da linguagem, mas sim de termos a consciência de que ela tem carga ideológica com características sociais, históricas e culturais específicas (SILVA, 2013). A enunciação é um conceito central da teoria de Bakhtin que entende que

[...] a linguagem, para além de sua função comunicadora, é uma construção/prática social, que deve ser compreendida em sua materialidade, ou seja, nas operações discursivas entre sujeitos reais situados histórica e socialmente na realidade concreta. Nesse sentido, Bakhtin propõe uma concepção dialética da linguagem para compreender a substância real da língua (REIS NETO, 2019, p. 107).

Como salienta o autor, o Círculo de Bakhtin dá destaque ao processo dialético da realidade, em constante transformação ao longo da história. Como propuseram os teóricos, a língua “não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157). Somos seres sociais e nos tornamos humanos a partir da convivência com outros seres humanos, levando em consideração o proposto por Volochínov, os enunciados também “convivem” com outros enunciados, uma vez que não são criados ‘ao léu’, ou seja, “vêm de outros enunciados e provocam respostas” (SILVA, 2013, p. 53). Sobre esta dialética da enunciação

Não compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independentes que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim é ininterrupta a própria vida social, a história mesma (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 158).

Enunciados podem ser considerados como coletivos, pertencentes a uma formação social (ideológicos), inspirando-se em princípios dialéticos ao fazerem parte de uma realidade em constante movimento e transformação. Na perspectiva do filósofo da linguagem, os enunciados são dialógicos, pois resultam do diálogo e da interação social (REIS NETO, 2019) e que o discurso não pode ser considerado algo neutro, que carrega somente um caráter informativo, sem nenhum contexto (social, histórico, cultural, etc.). Ao contrário, ele pode ser considerado uma relação entre sujeitos ativos, que dialeticamente são transformados e transformam a realidade (TREVIZAN, 2012). Esta aproximação com o MHD também expõe a escolha por este referencial (teórico) metodológico neste trabalho.

Ao que parece, essa perspectiva, além de atender as especificidades da nossa empreitada investigativa, contribuirá para a formação do pesquisador que é também “um leitor que interpreta, que constrói hipóteses provisórias sobre o material sobre o qual se

debruça em sua análise” (MENDONÇA, 2012, p. 114). Entendemos que este diálogo realizado entre a obra de Chico Buarque e a EA Crítica, a partir do Corpo como conteúdo, tem profícuo potencial para estabelecer interpretações e discussões importantes para as áreas, além de saborear a vivência de uma prática educativa, conviver com a diversidade de opiniões e com o diálogo, ou seja, humanizar-se com a ciência (REIS NETO, 2019).

Neste processo da humanização da ciência, ouvimos o outro, confrontamos pontos de vista divergentes e lidamos com eles, posto que o diferente está presente a todo momento e o conhecimento é formado ou desenvolvido no coletivo. Ou seja, é produzido a muitas mãos, experiência na qual temos a possibilidade de enxergar e absorver o outro dialeticamente mudando nosso próprio ser. Nesta filosofia do Círculo de Bakhtin, tanto pesquisador quanto sujeitos/participantes se transformam, razão pela qual a autoria da pesquisa não se restringe ao pesquisador. Todos e todas que se envolveram nas discussões também participam deste processo a partir do momento em que esta relação dialógica e dialética transforma estes interlocutores (GERALDI, 2012; REIS NETO, 2019).

Essa discussão nos remete a uma frase de Leandro Konder (1967, p. 25) na qual afirma que os “marxistas dão ênfase à idéia de que o conhecimento não é um dado, é um ato. O ato de conhecer transforma o conhecido e o sujeito que conhece” ao ponto de que essa é a discussão dialética que pensamos ser interessante e necessária no ato educativo. Ressaltamos que o Materialismo Histórico-Dialético é também base teórica para outros dois de nossos referenciais (abordados a seguir): a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Ambiental Crítica.

### **3.2.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Como afirmamos anteriormente, este trabalho se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na busca por fomentar discussões sobre o que é educação e quais os objetivos que ela tem para o ser humano numa sociedade de classes (a sociedade capitalista). Nesta esteira, Martins (2013, p. 99) afirma que

Para a pedagogia histórico-crítica, o ser humano, como espécie animal, bípede, com um cérebro com possibilidades altamente desenvolvidas etc., ao nascer, é apenas “candidato à humanidade”. Isso porque, o que nossa constituição biológica nos dá, não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura.

Na perspectiva dialética, os conteúdos culturais são construídos num contexto social e ambiental, num determinado momento histórico e a PHC pensa a formação de cidadãos e

cidadãs a partir da discussão destes conteúdos e tem a prática social como ponto de partida e de chegada do ato educativo. Sobre isso, Marsiglia (2011, p. 26) afirma que,

[...] o educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síntese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade.

Por isso optamos por abordar a obra “Os Saltimbancos”, pois foi criada numa época em que o país passava por uma Ditadura Militar, mas que suas contribuições vão para além desse tempo, permitindo-nos perceber as transformações sociais (ou a falta delas) ao longo da história. A apropriação destes conteúdos nos ajuda a entender a realidade, possibilita uma formação do ser humano em sua plenitude, uma formação omnilateral. Neste sentido Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 151) afirmam que

Foi nesta perspectiva que se desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica, que problematiza, de forma central, um determinado tipo de educação que se dá na escola. Partindo desta possibilidade humana – de realizar a omnilateralidade numa sociedade transformada – e considerando ainda que nossas sociedades, sob o modo capitalista de produção, são intrinsecamente desiguais, esta pedagogia aponta para a necessidade de instrumentalizar (na escola) os sujeitos para uma prática social transformadora.

A escolha pela área da Educação é motivada pela possibilidade de atuação na sociedade como uma função social. A proposta de intervenção educativa visa a formação de professores e professoras, o que possibilita também refletir sobre uma atuação crítica, que compreenda a realidade na tentativa de construir uma educação emancipatória, na qual a omnilateralidade seja “considerada a finalidade da educação” (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 76).

### **3.2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

Neste contexto e pensando sobre as contribuições da Educação Ambiental (EA) em direção ao processo de humanização do ser humano, bem como um novo projeto de civilização, Trein (2012, p. 304) afirma que “se almejamos que a produção material e social da vida se dê em outras bases ontoepistemológicas não podemos prescindir de uma educação ambiental crítica que contribua para transformar as relações sociais de produção”.

Vários são os autores que procuraram mapear e compreender as formas de atuação da EA e, conseqüentemente, seus fundamentos. Layrargues e Lima (2011, p. 04) classificam-na em três macrotendências: conservacionista, pragmática e crítica. Segundo os autores, a partir dos anos 1990, “já não era possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem

qualificá-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas”.

As duas primeiras tendências (conservacionista e pragmática) são consideradas como conservadoras, pois não têm propostas que contribuam com mudanças estruturais da sociedade, e muitas vezes até a perpetuam e fortalecem. Sobre estas propostas, Festozo et al (2018, p. 255) ainda complementam que

Em meio a um rico mosaico de “Educações Ambientais”, há ainda hoje no Brasil e no exterior, linhas cujas compreensões e atuações estão afastadas das questões sociais, dedicando-se ao preservacionismo e ao ensino de práticas individuais, idealizando comportamentos “ecologicamente corretos”.

Em contraposição a esta fundamentação da EA, as autoras e os autores discutem sobre a tendência crítica, que propõem um olhar sobre a maneira como a sociedade capitalista se funda e denuncia que os problemas ambientais estão vinculados à maneira como esta sociedade se organiza. Neste sentido, Festozo et al (IBIDEM, p. 264) afirmam que

[...] sob o enfoque Histórico-crítico da EA compreendemos que a exploração da natureza relaciona-se intimamente com exploração dos homens pelos próprios homens. A mudança deste cenário requer desenvolver processos educativos que possibilitem aos sujeitos compreenderem a realidade socioambiental em seus múltiplos fatores, desvelando as contradições persistentes nas relações em sociedade, bem como seu movimento constante, para não apenas fazerem parte deste contexto, mas para tomarem parte nas questões que são do interesse de todos nós e não decididas por poucos.

A mudança do cenário real da sociedade capitalista passa pelas discussões que são possíveis na Educação, que na perspectiva da PHC requer a mediação dos elementos teóricos e científicos para superar dados empíricos (LAVOURA; MARTINS, 2017). Além disso, é por meio do Corpo (na totalidade do ser) que os seres humanos se (inter)relacionam com o ambiente, lugar esse onde os seres humanos, de fato, exercem seu trabalho (na concepção marxista), por isso pensamos o Corpo como conteúdo da Educação Ambiental Crítica consoante com a PHC, que entende que os conteúdos não devem ser transmitidos de forma mecânica na relação docente e discente, mas de forma significativa e relacionada à realidade dos sujeitos educandos.

Desta forma, foi a partir da concepção crítica da Educação Ambiental que planejamos e realizamos as mediações pedagógicas com o grupo de participantes na tentativa de colocar diferentes campos e áreas do conhecimento em interlocução.

### 3.2.5 SOBRE ARTE

Nesta seção discutiremos elementos que podem dialogar com a Educação Ambiental, na tentativa de enriquecer o ato educativo e facilitar a interpretação da realidade com uma abordagem mais próxima da prática social, a Arte. Vale ressaltar que o Capitalismo explora a natureza de tal forma que acaba por afastar os seres humanos de sua própria humanidade.

O processo de humanização de homens e mulheres se dá com o contato com a Cultura construída e desenvolvida ao longo da história e podemos mencionar a Arte como um dos elementos dessa construção, à qual o sistema capitalista de produção se apresenta como inimigo (MARX; ENGELS, 1974). Esta produção intelectual humana também é constituída como trabalho, que na concepção marxista é a atividade vital do ser humano, por ser

[...] um acto que decorre entre o homem e a natureza. O homem representa, ele próprio, em face da natureza, o papel de uma força natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, são por ele postas em movimento, a fim de se apropriar das matérias, dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que, através desse movimento, actua sobre a natureza exterior e a modifica, modifica também a sua própria natureza e desenvolve as faculdades que nela estavam adormecidas (IBIDEM, p. 52).

Esta relação dialética de transformação interna (corpo orgânico) e externa (corpo inorgânico) que o trabalho possibilita nesta relação entre ser humano e ambiente é um dos focos de combate e alienação impostas pelo Capitalismo, ou seja, a partir do momento em que este sistema visa o lucro em detrimento das questões sociais e ambientais, transformando em produto (mercadoria) o ato do trabalho do ser humano, acaba por afastá-lo de sua possibilidade de plenitude. Entendemos, assim, a Arte como uma forma de resistência a esse processo desumanizador, já que mesmo com a “alienação geral das sociedades divididas em classes, o trabalho de criação artística tem conseguido preservar, ao longo da história da humanidade, dentro de certos limites, as características de criatividade que são inerentes à genuína práxis do homem” (KONDER, 1967, p. 11).

Neste sentido, fomos buscar algumas definições sobre o que é Arte. Dentre os autores que encontramos e que fazem esta definição, está Lev S. Vygotsky com o livro intitulado “Psicologia e arte”, no qual afirma que a arte “é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (VYGOTSKY, 1999, p. 57). Consideramos que esta afirmação vai ao encontro ao pensamento marxista de que “não foi, pois, apenas pelo pensamento, mas através de todos os sentidos que o homem se afirmou no mundo objetivo” (MARX; ENGELS, 1974, p. 49). Levando em consideração a crítica ao desenvolvimento científico que destaca o pensamento, a razão (mente) em relação às emoções (corpo), defendemos que a Arte, além de ter o potencial de ser um movimento crítico a esse

predomínio racional, é também uma forma de desenvolvimento do ser humano. Quanto a esse pensamento, Konder (1967, p. 28) afirma que

O desenvolvimento da faculdade de pensar por meio de conceitos não acarreta a atrofia da faculdade de sentir: o homem se humaniza tanto no raciocínio como na sensibilidade. Pensando as coisas de maneira mais correta, o homem as compreende melhor e pode senti-las com maior profundidade. E desenvolvendo a sua capacidade de senti-las concreta e claramente, enriquecerá a sua reflexão a respeito delas.

Alinhado ao que nos apresenta Leandro Konder, temos outra definição de Vygotsky (1999, pp. 328-329) ao afirmar que “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Essas características destacam o fato de que não somente pelo conhecimento científico nos aproximamos do entendimento sobre o mundo, a Arte pode também contribuir com a interpretação da realidade em sua totalidade, ou seja, o mundo pode ser percebido pelo ser humano por meio da Arte (RANGEL; ROJAS, 2014), possibilitando também a sua superação e transformação:

[...] a arte proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciamos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade (KONDER, 1967, p. 10).

O que pretendemos com a apresentação dessas definições e características que os autores nos apresentam é a tentativa de pensar o diálogo entre Arte, Ciência, Educação e Educação Ambiental. Se a PHC entende que o papel da Educação é a humanização dos seres humanos, quando em contato com os saberes sistematizados e desenvolvidos ao longo da história, percebemos que a Arte pode contribuir com essa teoria, por isso, justificamos abordar uma obra artística na proposta educativa desenvolvida. Nesta esteira de discussão, Rizzi (2002, p.p. 64-65) colabora com a reflexão de que a Arte é “importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade”. Essa perspectiva que a autora nos apresenta nos faz pensar que a Educação não deve entrar em contato com a Arte de forma utilitarista, mas perceber que ela é capaz de despertar o interesse de quem se educa acerca da interpretação da realidade. De igual modo Rangel e Rojas (2014, pp. 74-75) também se preocupam com a aproximação das áreas, ao afirmarem que

Associar arte e ciência na construção de saberes é o mesmo que associar razão e emoção, objetividade e sensibilidade, lógica, intuição e criação. Dessa forma, superam-se fragmentações e rupturas, para que se possa compreender, de modo mais abrangente, o mundo e as relações dos homens entre si e com a natureza.



As autoras ainda contribuem quando afirmam que tanto a Ciência quanto a Arte, em suas diversas possibilidades de manifestação, são Cultura, há uma ligação entre elas (IBIDEM). De acordo com Barbosa (2003, p. 18)

Por meio da Arte é possível desenvolver percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Ao assumirmos a Educação Ambiental também como Educação, é muito importante desenvolver estas características abordadas pela autora. Foi neste sentido que trouxemos a Arte em nossa proposta, onde podemos perceber, interpretar e discutir o contexto de nosso país. A peça brasileira trata das relações de trabalho entre animais e seus patrões, mas em sua análise é possível fazermos um paralelo nesta relação entre seres humanos e sobre as condições de trabalho em nosso país, tanto na época em que a obra foi escrita quanto ao longo da história. A partir dessa produção cultural, é possível incitar a “percepção” sobre a realidade que, muitas vezes, pode não acontecer em sua totalidade.

Se a arte é a experiência sensível que nosso corpo perceptivo torna visível, propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, com os sentimentos embotados e as sensações anestesiadas, já não vemos mais (LIMA; SILVA, 2017, p. 23)

Essa possibilidade de desvelar a (assombrosa) realidade é uma característica importante de ser alinhada à Educação, que pode abordar não somente os conteúdos científicos, mas também os artísticos, ou seja, os elementos da Cultura o que configura um caráter multidisciplinar ao ato educativo. Esta característica é igualmente destacada por Rangel e Rojas (2014, p. 75) ao entenderem que

É também oportuno lembrar o valor epistemológico da multidisciplinaridade e da contextualização, estendendo esse valor às possibilidades de articulações entre o fazer artístico e o científico que, associados, não só ampliam e multiplicam os prismas de compreensão dos fatos, processos e fenômenos naturais e sociais, como, principalmente, o alcance do olhar investigativo.

Este diálogo entre Arte e Educação Ambiental pode contribuir de maneira multidisciplinar com o ato do conhecimento e, após a elaboração do processo educativo deste trabalho, o que nos chamou a atenção na discussão de “Os Saltimbancos” foi o fato dos/das participantes abordarem questões não pensadas previamente. É nessa relação dialética da enunciação que o ato educativo pode promover a (trans)formação de educadores/educadoras e educandos/educandas, que pode contribuir para a Educação omnilateral.

### 3.3 METODOLOGIA

Para ajudar nesta busca em conhecer a realidade, a princípio utilizamos uma revisão bibliográfica como estratégia para identificar autores que pudessem embasar teoricamente esse estudo. Trata-se de um processo permanente que vai desde o início até a elaboração do material final e que proporciona ao pesquisador o embasamento teórico para realizar as reflexões sobre o tema estudado (TOZONI-REIS, 2007).

Para além da pesquisa bibliográfica, desenvolvemos então uma investigação a partir de um processo educativo junto aos participantes de um Grupo de Estudos em Educação Ambiental a partir da obra “Os Saltimbancos” de Chico Buarque (1977), relacionando-a à Educação Ambiental Crítica, utilizando a questão do Corpo e suas relações no ambiente. Ao todo, participaram desta discussão dezoito pessoas (16 participantes e 02 mediadores), sendo:

<b>Local</b>	<b>Formação</b>	<b>Número</b>	<b>Identificação</b>
Discentes de Pós-Graduação	Discente(s)	7	P01, P02, P07, P08, P13, P14 e P15
Licenciatura em Ciências Biológicas	Discente(s)	5	P03, P06, P10, P12 e P16
Licenciatura em Química	Discente(s)	1	P09
Licenciatura em Ciências Biológicas	Professor(a) da rede	1	P04
Licenciatura em Geografia	Graduado(a)	1	P05
Bacharelado em Agronomia	Discente(s)	1	P11
Mediadores	-	2	P16+1 e P18

Fonte: o autor (2021)

Todas as reuniões aconteceram de forma remota, pois as atividades presenciais estavam suspensas na Universidade por causa da Pandemia do novo Coronavírus e através da gravação de áudio e vídeo pudemos perceber algumas correlações dos participantes em relação ao conteúdo abordado, o que gerou discussões proveitosas e dialogadas, com mediação do pesquisador e também da professora responsável pelo grupo de estudos. Procuramos dar um caráter menos formal para a realização dos debates, razão pela qual os participantes ficaram livres para se expressar e emitir suas percepções.

Foram realizadas três reuniões, que totalizaram aproximadamente doze horas de registro, ao passo que foram transcritos para análise. Segue, logo abaixo, o planejamento das ações pedagógicas que foram gravadas com o consentimento dos sujeitos da pesquisa, tendo como base na sequência das músicas da obra “Os Saltimbancos” (Chico Buarque, 1977) como elementos disparadores da discussão.

<b>Dia</b>	<b>Temáticas desenvolvidas</b>	<b>Número de pessoas</b>
1º	- Apresentação da Obra - Discussão das músicas: “Bicharia”, “O Jumento”, “Um dia de Cão” e “A galinha”	10
2º	- Discussão das músicas: “História de uma Gata”, “A Cidade Ideal” e “Minha Canção”	18
3º	- Discussão das músicas: “A Pousada do Bom Barão”, “A Batalha”, “Todos Juntos” e “Esconde Esconde” - Fechamento	14

Fonte: o autor (2021)

A coleta de material empírico é considerada o estágio mais interessante da pesquisa, obviamente quando tomados os devidos cuidados para mediação das relações entre os participantes, visto que, dessa maneira, os dados aparecem de forma mais assertiva (TOZONI-REIS, 2007). Neste trabalho, a coleta foi realizada a partir de “Grupos de discussão”, sobre os quais Martins (2014, p. 51) afirma que “possibilita a apreensão dos dados de natureza qualitativa a partir de encontros e sessões em grupo com cerca de 8 a 12 pessoas, as quais dialogam e compartilham de ideias a partir de um tema sugerido”. Nas reuniões realizadas, o número de participantes flutuou entre 10 e 18, apesar de o número ser superior ao indicado, isso não prejudicou a discussão, antes a enriqueceu.

Para a análise destes dados coletados, apresentaremos os enunciados que suscitaram nas discussões realizadas no processo educativo, baseados na análise dialógica do discurso (desenvolvida por Bakhtin e outros autores), que tem como um dos conceitos fundamentais o enunciado concreto. Segundo Silva (2013, pp. 49-50)

[...] é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Isso significa que o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado.

[...] Segundo a teoria que se depreende da obra de Bakhtin e do Círculo, esses elementos não são apenas fatores externos importantes para se entender um enunciado: eles fazem parte do enunciado como aspectos constitutivos do todo que cria sentidos.

Na enunciação, como mostra a autora, é importante destacar o sujeito que a faz, em qual circunstância/momento e para quem é produzida. Entendemos, então, que para interpretarmos os dados coletados no processo desenvolvido com a obra “Os Saltimbancos”, é importante que abordemos não somente os enunciados que suscitaram nas discussões, mas a obra em si mesma, de seus autores, do contexto histórico em que foi apresentada e para qual público. Como se estivéssemos num diálogo entre o que fora apresentado em 1977 pela obra e em 2020 no ato educativo. Pensamos também que essa é uma forma de assumir um compromisso com a Arte e com a valorização do trabalho artístico desenvolvido por seus autores.

### 3.4 RESULTADOS E ANÁLISE

Como mencionado, utilizamos como base para as discussões a peça de 1977 de Chico Buarque (Francisco Buarque de Hollanda) intitulada “Os Saltimbancos” em plena Ditadura Militar que se iniciou em 1964. Esta obra é a tradução e adaptação do disco *I Musicanti* dos italianos Sérgio Bardotti (letras) e Luis Enríquez Bacalov (música), de 1976, que foi inspirado num conto do séc. XIX dos Irmãos Grimm: “Os Músicos de Bremen”. O autor brasileiro lançou a peça (a princípio) para o público infantil (ROGÉRIO, 2017).

A narrativa conta a história de quatro animais - o Jumento, o Cachorro, a Galinha e a Gata - que abandonam seus trabalhos por se entenderem explorados por seus patrões. Cansados dessa situação, resolvem tentar a vida como músicos na cidade. O álbum de Chico Buarque foi lançado em março de 1977, tem a participação dos músicos do grupo MPB-4, Magro (o Jumento) e Ruy (o Cachorro), Miúcha (a Galinha) e Nara Leão (a Gata), e também estreou no teatro Canecão, no Rio de Janeiro, em agosto do mesmo ano. Neste espetáculo participaram Marieta Severo (a Gata), Miúcha (a Galinha), Pedro Paulo Rangel (o Cachorro) e Grande Othelo (o Jumento), com direção de Antonio Pedro.

Antes de entrarmos na análise do processo educativo e a fim de nos alinharmos à base teórica proposta pelo Círculo de Bakhtin, é necessário apresentarmos a obra, seus autores e o contexto histórico de sua apresentação, pois entendemos que, assim como Silva (2013, p. 50), “esses elementos não são apenas fatores externos importantes para se entender um enunciado: eles fazem parte do enunciado como aspectos constitutivos do todo que cria sentidos”. Sendo assim, abordaremos a seguir e de forma mais profunda “Os Saltimbancos” bem como suas inspirações; os autores, desde os Irmãos Grimm até Chico Buarque; e a Ditadura Militar no Brasil que foi o cenário histórico em que a obra foi apresentada.

#### 3.4.1 OS SALTIMBANCOS

O trabalho com “Os Saltimbancos” de Chico Buarque não é inédito, autores e autoras de diferentes épocas abordaram a obra (de 1977) em seus estudos, o que também caracteriza o musical como algo que perdura ao tempo e que por isso pode ser revisitado. Sobre a obra, Souza (2002, p. 292) destaca as seguintes características

Os saltimbancos não faz referências diretas a personagens e acontecimentos “reais”, estruturando, ao contrário, a partir de um registro alegórico, as referências ao processo histórico, a partir da combinação de três aspectos:

1. A criação de tipos possíveis de serem identificados não com pessoas determinadas, mas com membros indistintos de diferentes grupos sociais;
2. A proposição de um projeto de transformação política e social em diálogo com outros projetos políticos daquele momento;
3. O uso de gírias, expressões cotidianas e canções de sucesso, funcionando como marcas indicativas de tempo e lugar a partir dos quais a história está sendo contada.

Trata-se de uma peça para o público infantil, com metáforas tão ricas e com possibilidades de reflexões tão densas que às vezes escapam até ao público adulto. Todos os personagens se encontram numa estrada a caminho da cidade e a sequência das músicas conta suas angústias e explorações no trabalho. Igualmente anunciam os encontros e seus diálogos ao longo da estrada entre os quatro personagens, liderados pelo Jumento, considerado o mais sábio do grupo.

Em sua jornada, os animais vão dialogando sobre as situações a que eram submetidos na execução de seus respectivos trabalhos e vão descobrindo a sua força quando se reúnem num conjunto. Em certo momento da trama, eles encontram seus (ex)patrões, o que resulta num conflito em que acabam expulsando os Barões de uma pensão e conseguem se instalar no local para exercerem um novo trabalho. Segundo análise de Nelson Motta<sup>19</sup>, que cobriu a estreia da peça no Canecão, temos que

Embora criado para crianças, Os Saltimbancos pode perfeitamente se inscrever entre os melhores espetáculos para adultos em cartaz na cidade.  
[...] Me senti invadido por uma luminosa emoção diante de profunda demonstração de amor e respeito de Chico Buarque para as crianças brasileiras, revelando-lhes numa linguagem simples e direta alguns valores fundamentais para a vida de tantos - adultos e crianças.

Esse respeito que o crítico menciona que Chico Buarque teve com as crianças está relacionado à forma como o musical foi escrito, um texto alegórico que traz personagens, espaços e tempos imaginários, mas a canção do início de “Os Saltimbancos” – “Bicharia” – aborda o tempo da imaginação (*Era uma vez*, cantado pelos personagens), mas também a localização no mundo fora da imaginação (*E é ainda*, cantado por um coro de crianças), ou seja, a realidade (SOUZA, 2002). Essa “viagem” ao mundo real através da imaginação perpassa por problemas que marcam a trajetória artística de Chico Buarque, como menciona Dantas (2020, pp. 68-69)

[...] Chico não só evoca o questionamento às estruturas antidemocráticas do Brasil, sobretudo no que diz respeito às condições de trabalho e de distribuição de bens e direitos no nosso país, mas a representação simbólica

---

<sup>19</sup> Crítica de Nelson Motta para jornal O Globo, em 03 de agosto de 1977 (p. 34). Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/>. Acesso em 04/10/2021.

dos sentimentos universais de solidariedade e amizade, bem como da emancipação dos sujeitos, dada através da união de todos os bichos.

Ainda segundo o autor, *Os Saltimbancos* (assim como as obras que a inspiraram) “retrata, com astuta verossimilhança, o discurso crítico e denunciador das situações aproximadas às explorações de trabalho que assolam as classes subalternas no Brasil” (IBIDEM, p. 71). Para entendermos um pouco mais sobre a obra, faz-se necessário nos determos também sobre seus autores.

### 3.4.2 OS AUTORES

Com o objetivo, então, de abordarmos “*Os Saltimbancos*” de Chico Buarque (1977), numa perspectiva da enunciação, temos que levar em conta os autores das demais obras que a influenciaram, a saber: *Os músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm e *I musicanti*, de Sérgio Bardotti e Luis Enriquez Bacalov.

Os Irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) são dois escritores nascidos na cidade alemã chamada Hanau, foram críticos, filólogos, valorizavam o folclore de seu país e assim escreviam os contos, contribuindo no século XVIII com a língua e a cultura alemãs não só por meio de suas histórias, mas por publicarem um livro de gramática e um dicionário de sua língua natal (SCHMIDT, 2015). Sobre a elaboração de seus contos, temos que

[...] entre os anos 1807-1814, os Irmãos Grimm recolheram contos baseados em tradições populares do seu país, ouvindo pessoas que viviam e trabalhavam nas aldeias e vilarejos nas proximidades de Kassel, na Alemanha. Esses filólogos embrenhavam-se nas aldeias para ouvir e transcrever tais relatos, sendo que procuraram registrar com fidelidade tais narrativas.

Nesse sentido, os objetivos daquela coleta consistiam em fazer o levantamento de elementos da língua alemã e preservar aspectos folclóricos e culturais germânicos, mediante seu registro numa obra de expressão da identidade nacional. (IBIDEM, p. 448)

É neste contexto que escrevem o conto “*Os músicos de Bremen*”, que é a história de quatro animais – o burro, o cachorro, o galo e o gato – que eram velhos e servos de seus senhores feudais e não conseguiam mais trabalhar nas funções estabelecidas por estes, o que chegou a ameaçar a vida dos bichos. Assim, abandonam seus locais de trabalho e vão em direção à cidade alemã de Bremen para serem músicos. Sobre o que representam os animais e também a explicação para a escolha da cidade de Bremen, Schmidt (2015, p. 452) destaca que

Esses personagens representam os diferentes segmentos sociais do povo, ao passo em que os proprietários dos animais simbolizam os senhores feudais,

ou seja, os proprietários das terras na Idade Média. Por isso, o projeto de ir para a cidade de Bremen, a fim de tornarem-se músicos e buscarem a liberdade, pois Bremen nessa época era livre, não existia o sistema feudalismo (sic), nem relação de vassalagem. Nessa nova moradia os servos – no caso os quatro animais – almejavam desvincular-se dos rígidos deveres e do regime de servidão que tinham para com seus senhores.

São esses personagens e este enredo que dão inspiração ao italiano Sérgio Bardotti para a escrita de *I musicanti*, a qual faz algumas adaptações com relação ao conto dos Irmãos Grimm: ao contrário de todos os personagens serem machos em “Os músicos de Bremen”; no musical do italiano temos: o asno, o cachorro, a galinha e a gata. O músico italiano fez traduções de músicas brasileiras, tais como as de Chico Buarque, Toquinho e Vinícius de Moraes, o que acabou por difundi-las em seu país. Falecido em 2007, ganhou prêmios como compositor de canções da música popular da Itália, bem como compôs trilhas sonoras para o cinema (BARDOTTI, 2020).

O maestro Luis Enriquez Bacalov assina a obra italiana ao lado de Sergio Bardotti, e ficou famoso por compor trilhas sonoras para filmes italianos. Nasceu na Argentina em 1933 e se mudou para a Itália em 1959, onde viveu até 2017 (ano de seu falecimento). Foi um renomado pianista, foi indicado ao Oscar por duas vezes e venceu em 1996 no prêmio de melhor música original para o filme *O carteiro e o poeta* (IBIDEM).

### 3.4.3 CHICO BUARQUE

O artista brasileiro Francisco Buarque de Hollanda nasceu em 1944, é filho de Sergio Buarque de Hollanda e de Maria Amélia Cesário Albim Buarque de Hollanda e “cresceu envolto a referências sobre história, política, cultura, música, poesia, literatura e estas são grandes influências em sua obra” (CAMARGO; CAMARGO; DA SILVA, 2018, p. 77).

Pode ser considerado um “multiartista”, pois assina obras na música, no teatro e literatura, iniciou sua carreira e amadureceu na década de 1960, mesma época do golpe militar de 1964, marcado pela repressão. Fato esse que o leva a se exilar na Itália (em 1969) e na volta ao Brasil (em 1970) se caracteriza como um artista engajado na luta pela democracia e se destaca no combate à Ditadura (SCHMIDT, 2015). Ainda sobre Chico Buarque, Dantas (2020, p. 68) afirma que

É inegável, no entanto, que a estética de Chico vai além do protesto. Anazildo da Silva (2004), ainda que verticalize o seu estudo para as canções de Chico, compreende o trabalho do artista em etapas evolutivas, em que a “canção de protesto”, rótulo dado às canções dos anos 60 e 70, trata-se apenas de uma de suas vertentes criativas. Esta tendência estética, sendo Chico Buarque como um dos principais representantes, caracteriza um

discurso poético em que há a aproximação entre a vivência do artista e os fatos históricos relevantes na construção de sua produção.

Tal artista ainda hoje é uma referência à música brasileira assim como de outros gêneros artísticos e “a história do Brasil passa por dentro de sua obra” (CAMARGO; CAMARGO; DA SILVA, 2018, p. 78), a qual dá visibilidade às classes da sociedade que geralmente não têm voz e que são historicamente exploradas: homens e mulheres da classe trabalhadora, constatando “o protesto, a crítica, o incomodo, o inconformismo, entre outras formas de contestação, como vozes objetivadas, ainda que no plano metafórico, a expressarem a sensibilidade, a humanização, a igualdade de direitos, a liberdade” (DANTAS, 2020, p. 69).

Em poucas linhas, não seríamos capazes de descrever a importância da obra de Chico Buarque para a Arte no Brasil, visto que o artista carioca já ganhou vários prêmios na música, no teatro e na literatura foi condecorado com o Prêmio Camões em 2019 o que demonstra que sua obra permanece importante ao longo do tempo. Desde 1959, ano de sua primeira composição aos 15 anos até os dias de hoje, Chico Buarque se firmou como um dos artistas mais importantes do país, com obras atemporais que podem caracterizá-lo como um clássico da Arte Brasileira.

#### **3.4.4 A DITADURA MILITAR NO BRASIL**

Em meados da década de 1960 no Brasil, o país viu o presidente eleito João Goulart sofrer um golpe, no qual os Militares em 1964 tomariam o poder até 1985. Foram 21 anos de um Estado militar no país, considerados anos cruéis e desumanos da nossa história, em que as pessoas eram perseguidas, sequestradas, torturadas, exiladas e assassinadas. Além disso, a imprensa e a produção intelectual eram censuradas, bem como as eleições por voto direto foram vetadas (DANTAS, 2020).

Entre os anos de 1968 e 1978 vigorou o Ato Institucional nº 5, mais conhecido como AI-5, que foi um marco na história brasileira por validar a perseguição a quem fosse contrário ao regime militar. É neste contexto que a obra de Chico Buarque aparece e amadurece, de tal maneira que Dantas (IDEM, pp. 70-71) esclarece que

As produções culturais eram submetidas à análise (vistoria) do governo. Controlava-se o conteúdo, na tentativa de não disseminar comportamentos críticos, reflexivos ou “rebeldes” (revolucionários), que pusessem em jogo as metas “nacionalistas” do governo. A geração de Chico Buarque nasce nesse momento histórico conturbado, em que se exigia dos artistas um posicionamento engajado.



Nesta esteira, movimentos sociais foram perseguidos e repreendidos violentamente e muitos artistas neste período não conseguiram se expressar de forma livre, sofrendo censura, punições e até o exílio, como no caso de Chico. Mas havia outras possibilidades de resistência, como destaca Schmidt (2015, p. 453), e como forma de “burlar’ a ordem vigente, os intelectuais e artistas utilizavam-se de **recursos estéticos e estilísticos para expressarem as suas opiniões, angústias e, principalmente, seu posicionamento contrário ao regime ditatorial**” (grifos do autor).

É este o palco em que se apresenta a obra “Os Saltimbanco”, produzida em 1977, na qual quatro animais são os personagens principais em um enredo voltado para o público infantil, mas que não se resume a isso. Segundo Souza (2002, p. 302) a produção artística é voltada para um público variado (além das crianças, também para seus pais) e

[...] cobra uma compreensão do mundo, propõe reflexões, inserindo na tradição nascente de engajamento da “literatura infantil de resistência”. Tal colocação não se faz de maneira isolada em relação ao universo infantil, estando vinculada ao universo adulto, seja a partir dos envolvidos na produção, seja nas temáticas (aliança de classes, transformação social, feminismo, seqüelas do trabalho fabril), cujo tratamento propõe novos olhares em relação a tais temas. Entretanto, ao fazer tal proposta, ela esbarra nos limites impostos ao fazer artístico em uma sociedade de classes, que (sabia Buarque) é um fazer de classe.

Contemplados pelo que apresenta o autor e motivados pelo trabalho de Chico Buarque em “Os Saltimbanco”, consideramos que num tempo de trevas a aventura dos quatro animais iluminou a escuridão na qual o Brasil estava vivendo. Na tentativa de fazer jus à genialidade com que driblou a marcação acirrada da censura, passamos agora a analisar os dados obtidos nos encontros formativos dos Grupos de Discussão.

### **3.4.5 SOBRE OS ENUNCIADOS QUE EMERGIRAM DO ATO EDUCATIVO**

Este trabalho, então, vale-se do MHD e do Círculo de Bakhtin para análise do ato educativo subsidiado pela obra “Os Saltimbanco” que, como eixo da discussão, abordou o Corpo, o trabalho, a exploração e a crítica ao modelo capitalista de organização da sociedade. Neste momento reiteramos a nossa opção pelo Círculo de Bakhtin como referencial teórico-metodológico, que entende que há dois momentos na comunicação: quando o falante realiza a enunciação e quando o ouvinte a compreende (VOLÓCHINOV, 2018)

Deste modo, a comunicação que houve tanto no ato educativo realizado, como também existe na obra artística, com todas suas peculiaridades, também são compostos por estes mencionados momentos: a enunciação que “Os Saltimbanco” traz, mas também a

enunciação do Grupo de Discussão e dos mediadores a partir da obra artística e a compreensão por parte de todos e todas que participaram destes momentos de discussão.

A compreensão da enunciação envolvida no ato educativo, ao mesmo tempo na obra de Chico Buarque, está ligada a outra questão apontada por Volóchinov (2018, p. 184) de que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Este conceito institui uma perspectiva de que o enunciado é percebido em movimento e ao partirmos do que afirma o autor, entendemos que as reuniões suscitam (ou suscitarão) enunciados que dialogam entre si.

Sendo assim, por questões “operacionais”, dividimos em três enunciados, a partir das discussões e reflexões trazidas no Grupo, que imaginamos poderem embasar a discussão do Corpo como conteúdo da Educação Ambiental Crítica e que serão agora descritos e interpretados em seus múltiplos sentidos.

#### **ENUNCIADO I - OS CORPOS ORGÂNICO E INORGÂNICO SÃO EXPLORADOS NO TRABALHO DO SISTEMA CAPITALISTA**

Iniciamos a primeira reunião com uma apresentação da obra “Os Saltimbancos”, momento no qual os/as participantes expuseram seu conhecimento prévio sobre ela, pudemos perceber que poucas pessoas a conheciam. Nesta apresentação, P18<sup>20</sup> relata que

[...] faz uma crítica social na discussão também da relação dos seres humanos e natureza, seres humanos e animais, por isso é que se justifica muito também para Educação Ambiental quando a gente propõe a discussão das relações humanas e das relações humanas com os animais e com a natureza, considerando inclusive que os seres humanos são natureza! Embora tenha sua peculiaridade, seu mundo que é constantemente construído, o humano.

Nesta apresentação inicial da peça “Os Saltimbancos”, pode-se notar que a participante situa os/as demais com uma prévia sobre o que poderá ser discutido ao longo das reuniões. Essa exposição geral colocou a discussão num referencial teórico que, assim como o assumido neste trabalho, não vê a relação ser humano e natureza de forma dicotômica, fixa no tempo, mas sim a partir de uma continuidade, um vínculo intercambial, construído ao longo da história social.

---

<sup>20</sup> Aqui damos destaque ao que os/as participantes trouxeram para a discussão, mas por ter sido um processo realizado de forma remota (*online*), pensamos que a participação ficou um pouco prejudicada e por isso as falas dos mediadores aparecerão com mais frequência na apresentação dos enunciados. Sobre o processo ter sido feito de maneira não presencial, discutiremos também no Enunciado III.

Neste primeiro enunciado analisaremos então situações que nos saltaram aos olhos, principalmente as discussões acerca do trabalho, que na definição de Marx e Engels (2007, p. 87)

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

O trabalho é a função que diferencia os seres humanos dos demais animais, é a atividade específica de transformação da natureza em algo que ganha sentido dentro da prática social humana e, nesta transformação, também nos transformamos a nós mesmos. Nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, Karl Marx afirma que

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2010, p. 84).

O Capitalismo acaba afastando o ser humano de sua própria humanidade, ou seja, afasta-o da natureza. Esta estranheza ao seu corpo inorgânico impossibilita homens e mulheres de se desenvolverem em sua plenitude por meio do trabalho – sua atividade vital – que representa a interação de seu corpo orgânico com seu corpo inorgânico (a natureza). Uma destas características sobre trabalho que apareceram na discussão, foi no diálogo estabelecido a respeito do personagem do Jumento, na segunda música. Sobre isso, P18 explicou que

No sistema em que ele vive... agora nós humanos é que temos que olhar para ele e atribuir uma função dentro da nossa sociedade... O que é próprio do ser humano, né? A gente pega um pedaço de graveto e a gente transforma aquilo numa... sei lá, pode ter utilidade ou não... posso pegar um pedaço de folha e fazer uma obra de arte; pegar uma madeira, esculpir e fazer alguma coisa útil.

Essa característica de humanizar a natureza que é possibilitada por meio do trabalho teve seus desdobramentos no processo produtivo capitalista, que de acordo com Vigotski (1930, p. 5) “o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano”. Essa distorção possibilita a exploração do trabalho dos seres humanos, que não se enxergam como explorados no processo produtivo conforme afirma o autor

Todas essas influências adversas não são inerentes à grande indústria como tal, mas à sua organização capitalista, baseada na exploração de enormes contingentes populacionais, resultando em uma situação na qual, ao invés de

levar cada novo passo em direção à conquista da natureza pelos seres humanos; cada novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade alcançado à frente; não só fracassou em elevar a humanidade como um todo – e cada personalidade humana individual – para um nível mais alto, como a reconduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial crescimento omnilateral  
 [...] uma análise mais profunda das tendências históricas e econômicas que regulam o desenvolvimento capitalista mostraria que esse processo de mutilação da natureza humana, aqui demonstrado, é inerente não à crescente industrialização de grande escala como tal, mas à forma especificamente capitalista de ordenação societária que a conduz (IBIDEM, p. 6).

Esta forma de organização da sociedade é caracterizada então pela exploração, visando o acúmulo privado de capitais a partir do lucro. Discutimos que os seres humanos não só “exploram” a natureza para utilização como matéria prima (minerais, flora...), mas explora também a fauna (os próprios seres humanos e os demais animais). O jumento é um animal também explorado, a partir do momento que o ser humano o vê como útil no processo produtivo e na sociedade em que vive. Nessa discussão, P16+1 também contribuiu ao explicitar que

[...] às vezes o pensamento seja do sistema capitalista que é a obtenção do maior lucro possível! Então o jumento vem nesse sentido, como ele consegue carregar 500Kg, ele vai carregar 500Kg lá e eu vou vender muito mais do que eu venderia se eu mesmo fosse carregar as coisas.

Outro aspecto bastante abordado ao longo de todas as reuniões foi com relação ao “gasto de energia” que o ser humano realiza em sua existência. A discussão girou em torno da transformação dos produtos de seu trabalho em mercadoria, e que acaba por explorar e esgotar as energias tanto do ambiente quanto do próprio ser humano.

A gente tem gastado muito do nosso tempo e da nossa energia, para produzir um monte de coisa que submete outros humanos, que nos submete enquanto trabalhadores [...], a discussão do trabalho, esse trabalho que a gente tá discutindo aqui, que é do jumento e do ser humano é um trabalho explorado!  
 (P18)

Essa problematização acerca do trabalho é um tema central da Educação Ambiental (TREIN, 2012), pois na maneira como a sociedade está organizada, a relação do corpo orgânico com o corpo inorgânico, ou seja, do próprio ser humano com a natureza (prolongamento dos seus dedos) acontece de forma exploratória. Ou mesmo, se formos levar em consideração o que Marx e Engels abordam sobre o que é o trabalho, com essa concepção exploratória, em quais condições está ocorrendo a transformação do ser humano? Isso foi discutido reiteradamente, a partir do momento que P18 colocou que

Na educação ambiental o trabalho é uma categoria central! Por quê? Porque é aquela ação que possibilita a relação entre humano e natureza e não aquela

relação romântica, de que a gente vai continuar sempre dentro da natureza como se fosse um ser muito primitivo e não é para transformar a natureza. Não! É esse trabalho, essa relação entre ser humano e natureza que possibilita esse metabolismo e que possibilita a continuidade dessa transformação, a continuidade da criação dessa humanidade que não é igual de 50 anos atrás, não é igual de 100 anos atrás e não é igual a 500 anos atrás... embora os cachorros, gatos, os jumentos sejam os mesmos de 500 anos atrás... então é uma discussão importante, mas o trabalho não é exatamente o problema. O problema é: como o trabalho, como essa transformação da natureza está sendo realidade na nossa sociedade?

Pensando nessa relação dialética, na qual o trabalho transforma a natureza e, conseqüentemente também, o ser humano, é que fizemos a discussão em torno do Corpo, pois a partir do momento em que transforma seu Corpo inorgânico – a natureza - , ao mesmo tempo transforma o seu Corpo orgânico - a si próprio.

Desconhecer a relação com o mundo combina-se com o processo de negação do ser humano frente à sua atividade vital; e negar seu trabalho é também tornar-se alheio à própria natureza. Emerge daí relações desumanizadas do ser social com ele mesmo e dele com o meio ambiente (RAMALHO, 2010, p. 156).

Frente à intrínseca exploração da vida em nossa sociedade organizada sob os moldes do capital, no grupo, a discussão a respeito de outra organização social foi muito presente, como podemos ver no relato de P18

O P16+1 fala de socialismo e comunismo, não sei se é isso, sinceramente... não quero assustar ninguém que tá chegando aqui, ainda mais depois de tanta propaganda “Ah, comunista que come criancinha!” [...]! Mas se o Capital, o capitalismo coloca em primeiro lugar o capital; o socialismo coloca em primeiro lugar a sociedade! De qualquer forma, seja qual for, eu não sou economista, não sei projetar uma outra sociedade, mas sei que eu quero uma sociedade que coloque a vida como eixo mais importante! E quando eu falo de vida, não só na vida humana, mas a vida do planeta! [...]

Essas colocações relacionam-se com o que o nosso referencial teórico apresenta quando tratamos sobre o pensamento e a tentativa de mudanças na formação social que hoje é hegemonicamente capitalista. A relação que se dá com a natureza que visa predominantemente sua transformação com fins de lucro e acúmulo de riquezas para poucos, elimina o corpo inorgânico do ser humano, ou seja, resulta no afastamento do ser humano de sua própria natureza.

E na peça, os animais também se veem explorados, por isso procuram uma outra forma de (sobre)viver. Ao longo do caminho que os animais fazem até a cidade, quando se encontram e se juntam para fazer um conjunto musical e serem músicos e musicistas na cidade, o Jumento organiza um momento em que eles vão cantar juntos pela primeira vez, na

música “Minha Canção”. Neste sentido, apresentamos a discussão que P16+1 faz a respeito dessa parte

“[...] eu acho que o jumento trata o que eles estão fazendo com muita disciplina e talvez seja essa criação dele ou como ele vê o trabalho, que eles saíram de seus respectivos trabalhos para trabalhar com música, ganhar a vida como músicos e talvez a disciplina seja muito forte nele ainda, porque os outros parecem que estão querendo fazer algum tipo de brincadeira, até falam isso, e é interessante que na música anterior que fala da cidade, eles falam que bom seria se todos fossem crianças, então talvez aqui seja um pressuposto de que seria interessante se divertir no trabalho que se propõe a fazer, mas também estão mudando de profissão, não pode “levar na flauta” as coisas... então tem que levar com seriedade.

Isso que o participante apresenta nos chama a atenção pois pensarmos uma outra forma de organização da sociedade não quer dizer que não haverá trabalho e produção, mas haverá uma outra relação do ser humano com a natureza e consigo mesmo, uma aproximação ao conceito marxista de trabalho, uma relação do corpo orgânico com o corpo inorgânico baseado em outros parâmetros e com outras preocupações, onde há a prevalência do coletivo, do social. Esse pensamento também foi abordado por P18, quando assinala que

Agora queria só colocar alguns pontos a partir das palavras anteriores, então a do P16+1 a respeito de que o Jumento é quem faz com que eles tenham que trabalhar muito firme, sem diversão, eu também entendo que o burro é quem coloca os pés no chão, quem traz eles para a materialidade, não sei se necessariamente ele não leva a coisa na brincadeira, não sei se é exatamente isso, porque, como o P16+1 comentou, eles estavam saindo de uma condição e tendo que criar uma nova condição de sobrevivência, então por isso que ele quer que a coisa seja muito bem feita.

E também por P14

[...] achei muito interessante a importância de ter alguém para “colocar ordem na casa”, eu acho que se não tivesse alguém à frente, aquilo nunca teria saído e eu também pude observar e assimilar o nosso contexto brasileiro, o tanto que eles estavam “precisando de levar a sério toda aquela situação que tava (*sic*) acontecendo”, em relação à música, porque eles dependiam daquilo para sobreviver e eles não estavam levando a sério, eles estavam brincando, ironizando e tudo mais, e isso me fez lembrar o atual contexto, a gente no caos econômico, político, social, tudo e o que o brasileiro mais faz é “meme”, então tipo assim, eu consegui e não sei se estou certa, mas eu também tive essa percepção dentro da nossa atual sociedade, que acho sim que a gente tem que brincar, não levar tudo tão a sério, mas eu acho que só brincar é complicado, a gente também tem que fazer!

Essa discussão suscita a maneira como o Capitalismo age com relação à classe trabalhadora. O Capitalismo não possui um Corpo, ele não tem rosto, pois na verdade é um sistema de organização da vida em sociedade. Essa sociedade é formada por seres humanos, divididos em classes e quando fizemos essa discussão, falamos sobre como a classe burguesa

explora a classe operária na sociedade capitalista, e que Ramalho (2010, p.163) afirma que “o capital produziu um trabalhador (o operário) que passou a ter apenas uma função parcial que complementava outras parcialidades, objetivando atender ao valor de troca, ao trabalho abstrato”. Sobre essa característica da classe trabalhadora ser tratada como mera “peça” do mecanismo de obtenção de lucros, P18, a partir da música da Galinha, discute que

Esse ciclo, essa repetição, essa discussão a respeito do Trabalhador fazer aquela parte, o trabalhador ele é destinado àquela função: acabou a função, acabou a vida dele ou acabou a vida útil dele, né? Então também se remete ao trabalhador fabril, não apenas à ideia do campo, da galinha ser uma trabalhadora do campo, mas (representar) o trabalhador fabril, nesse caso, a trabalhadora fabril.

A abordagem a respeito sobre o significado da mulher, assim como de outros Corpos e como eles são tratados no sistema capitalista de produção bem como de apropriação da Cultura será mais aprofundada no Enunciado II (que pode demonstrar a característica dialógica entre os enunciados), mas fica aqui o intrigante posicionamento de que a classe trabalhadora, não importa com qual Corpo que ela se caracteriza, é explorada pelos capitalistas.

Sobre esta sociedade capitalista dividida em classes, as reuniões abordaram essa questão, falamos a respeito da classe trabalhadora e os capitalistas, que na peça podem ser representados pelos animais e pelos patrões respectivamente. Sobre isso P18 fala que

[...] acho que vale a pena a gente lembrar que quando a gente fala dos trabalhadores, quem são os trabalhadores? São aquela camada da população que não tem posse, que não tem grandes posses, que não tem posses dos locais onde há produção, os trabalhadores são aqueles que o que tem para oferecer é a sua força de trabalho! Já os patrões são aqueles que têm os locais, os espaços, os instrumentos que a gente chama de meios de produção. Então, é isso que se opõe ali, por isso que os animais também são colocados junto com os mendigos, que seriam os pobres, que não têm acesso, são essa outra classe diferente dos patrões.

Essa posição de submissão, de exploração é abordada em toda a peça, principalmente quando a obra vai apresentando os personagens principais: o Jumento que carrega muito peso, mas não tem nenhuma pensão, sem nome e sem estimação; o Cachorro que é explorado e sempre está às ordens; a Galinha que é explorada na linha de produção pra agradar o patrão e a Gata, que é proibida de voltar para o apartamento depois de sair com os outros gatos para cantar. Todos os quatro personagens apresentam uma condição de exploração (e que também falaremos adiante nos demais enunciados).

A submissão está presente de maneira marcante na obra, o que a torna interessante, pois (infelizmente) sobrevive ao longo do tempo, que representa que não houve mudanças

significativas na forma como é estruturada a sociedade (e como era na Ditadura Militar no Brasil), marcada pela profunda desigualdade entre essas diferentes classes. Sobre isso, discutimos na reunião que

[...] nas nossas sociedades o que vem sendo um dos maiores problemas é a desigualdade, então enquanto 1% da população detém metade dos recursos, os outros 99% se acotovelam atrás do restante. Então, quer dizer que o 1% da população que costuma mandar em tudo, é muito pequeno! Por isso que a força dos 99% é muito grande, mas antes disso, como tem uma série de instrumentos e meios para que os trabalhadores não percebam isso e uma das coisas é cada um ficar no seu cantinho desenvolvendo uma parte do seu trabalho, sem entender o processo todo, sem entender a correlação de forças, os trabalhadores embora tenham uma força enorme, primeiro que não se reconhecem como trabalhadores, então não reconhece essa identidade e essa força, e a segundo coisa é que mostra essa “Vitória?”<sup>21</sup>, ninguém acredita na possibilidade dessa virada, todo mundo ideologicamente a disputa ideológica é muito grande, a ponto de todo mundo naturalizar o capitalismo como a única possibilidade de produção da vida, então é a única forma de você garantir que a vida humana continue, baseado na exploração da terra, dos animais e das pessoas, porque precisa continuar produzindo nessa velocidade, todo mundo precisa ser muito eficaz. (P18)

Façamos uma conta rápida: 1% da população significa 70 milhões de pessoas – número semelhante à população de países como Reino Unido, Itália ou Tailândia –, que “possui a mesma riqueza que os outros 99%” (OXFAM Brasil, 2017, p. 11). De fato, é muito poder de capital, então a intenção deste poder é que os 99% do restante da população mundial não tenha consciência de que exista essa diferença e eles têm feito um trabalho eficiente neste sentido, tendo em vista que o Capitalismo ainda é, desde seu surgimento, o modelo econômico hegemônico no planeta.

Relacionamos este fato também à falta de formação cidadã de homens e mulheres. No Brasil a desigualdade também é fortemente acentuada, como demonstramos na Introdução deste artigo, e também por isso que Dermeval Saviani propõe a Pedagogia Histórico Crítica, para formação de pessoas capazes de pensar sobre esta realidade, não só a formação para o mercado de trabalho e perpetuação deste sistema, como o autor critica no livro “Escola e Democracia” (2007). Com uma formação de pessoas críticas, é possível pensarmos numa nova conformação de sociedade, avançarmos para além do sistema que visa somente o acúmulo de capital e a propriedade privada, uma sociedade que tenha consciência de que ao passo que destruímos a natureza, destruiremos nossa própria humanidade, e que

---

<sup>21</sup> Este trecho diz respeito à comemoração dos quatro animais, após a música “A batalha”, onde duvidam que tenham conseguido expulsar os Barões (seus ex-patrões) da Pousada onde entraram em conflito.



(consequentemente) veja o trabalho sob outras condições, sob o prisma da plenitude do ser humano.

[...] acho que a gente precisa reconhecer isso na nossa sociedade, porque aqui as pessoas não reconhecem no trabalho um valor.

[...]

As pessoas poderiam estar fazendo mais atividades livres, atividades que engrandecem, que transformassem a si mesmas e o ambiente de maneira positiva para a coletividade? Poderiam, num outro projeto de sociedade, nesse aqui não... nesse aqui, a gente tem que seguir as determinações que se voltam ao lucro e ao acúmulo da propriedade privada e tem o consumismo aí como fetiche... (P18)

Embora (talvez) de maneira não muito intencional, um dos participantes aborda sobre esta temática e quando estávamos discutindo que o trabalho sobre outra lógica econômica, ele passa por um processo de criação, de construção criativa na sua ação e sobre o produto, de forma que ele se desenvolva de forma útil para a sociedade e P11 comenta que por não termos um tempo para criação, por não termos incentivo para ela, acabamos não tendo condições de sermos criativos, e sobre isso Antunes (2005, p. 130) afirma que “o trabalho estranhado converte-se num forte obstáculo à busca da omnilateralidade e plenitude do ser”.

Ou seja, numa sociedade em que seus cidadãos e cidadãs não estão formados para agirem de forma ativa, criativa, participativa, essas características passam a fazer parte da resistência e que dificilmente fura a “bolha” da inércia que o Capitalismo impõe sobre esta sociedade. Pensamos que isso ocorre, pois este sistema é capaz de se “infiltrar” em todos os âmbitos da existência, lançar seus “tentáculos” e se apoderar da Cultura, ou seja, da construção histórica da humanidade; entendemos que também se apodera dos Corpos orgânico e inorgânico do ser humano. Um dos exemplos dessa “infiltração” é com relação ao sistema trabalhista no Brasil, que vem mudando desde o Golpe de 2016 com Michel Temer e que o projeto de precarização das leis trabalhistas continua no governo fascista de Jair Bolsonaro. Sobre isso, falamos na reunião

[...] a classe dos motoboys aí que estão trabalhando para aplicativos e que aí tá sendo a condição mais precária ainda, porque o dono de aplicativo ele não quer atender a lei trabalhista e acaba que o trabalhador ele tem que, antes dele aceitar aquela condição, já tem que aceitar também que os próprios donos do aplicativo não vão dar assistência nenhuma, e eu acho que isso aí, à medida que o tempo for passando, vai espalhar para várias outras áreas do trabalho, eu não sei daqui 20 anos o que vai ser a condição de trabalhador, porque se as consequências já estão tão sérias, igual essas daí e cada vez mais sendo sucateado direito e tudo mais e essas novas formas de dar emprego, que seria pelo aplicativo e tudo mais, sei lá o que vai acontecer... (P11)

Esta precarização das relações de trabalho é uma característica do sistema capitalista que insiste em se adaptar ao longo da história. Essas discussões são abordadas por Ricardo Antunes, professor da Unicamp e sociólogo do trabalho, na organização do livro “Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0” (2020), em que trata sobre como as questões que a indústria com o avanço das tecnologias digitais tem influenciado e sido influenciadas por novas formas de exploração da classe trabalhadora.

E qual a possibilidade de mudarmos este cenário? Compreendemos que uma das possibilidades é por meio da Educação, instrumentalizando a sociedade para pensar sua conformação e propor novas formas de relação, da percepção desta relação de exploração a que a classe trabalhadora é submetida (também repreendida nas tentativas de organização de movimentos sociais).

A peça aborda essa conscientização, na música “Minha Canção” que parece tratar um processo educativo de como eles vão cantar, nela os animais passam por um processo de “afinação” musical como um conjunto, que pode representar o início de uma “consciência de classe”, que é demonstrada a partir do momento que os animais expulsam os patrões da “Pousada do Bom Barão” (na música de mesmo nome e nas que vêm na sequência), e que tem como roteiro a importância do coletivo para o processo de superação destas condições de exploração. Sobre isso, um dos participantes comenta

[...] é difícil comentar sobre a batalha sem falar da resolução dela que vem depois, e juntos os animais, os pobres conseguem expulsar, não os pobres mas o proletariado, conseguem juntos expulsar os patrões, os opressores, que é um indicativo, bem claro na música, de revolução e da força que tem o poder do Povo através da União. (P04)

Essa atuação de forma coletiva também parece despertar outra condição aos animais (aos proletários): a possibilidade de ressignificar o trabalho. Ao final da peça, o Jumento faz uma recapitulação sobre o que cada personagem faz em sua nova casa, pois passam a morar na Pousada após expulsarem os “Barões” e, embora façam as mesmas atividades, todas elas são reconhecidas de outra maneira, tinham importância. P16+1 fala sobre isso

[...] ele reconhece todos os afazeres como trabalho, a galinha que cozinha e que limpa exerce um trabalho, o cachorro que faz a sentinela tá trabalhando também, o jumento carregando as coisas, “muitas coisas para fazer” está trabalhando, e a gata cantando ela está exercendo uma profissão também, um trabalho. Isso é interessante!

Neste sentido, podemos perceber que existe uma mudança de discurso do Jumento com relação à Arte, com relação à música, já que no início da obra, após a música “O Jumento”, há um monólogo em que ele reflete que vai à cidade pra ser artista pois não sabe

fazer mais nada; ao passo que no final da peça, valoriza o trabalho artístico da Gata que mantém o ambiente alegre, ao cantar muitas músicas. Sobre isso, P18 comenta

[...] a importância da força coletiva na luta, no reconhecimento nas diferentes funções possíveis pelas diferentes pessoas, mas as diferentes funções sociais então reconhecendo isso, o trabalho colocado como função social e não como apenas uma profissão, um emprego, a gente precisa discutir um pouquinho a questão do trabalho e também da necessidade dessa luta ser contínua...

[...]

[...] a diferença de como o trabalho é entendido no início da peça por cada uma das personagens, um trabalho explorado, um momento em que eles não são livres, para serem livres eles têm que sair daquilo, e é coisa parecida o que acontece com mulheres e homens na nossa sociedade. Mas, como depois eles requalificam o trabalho, a partir desse entendimento, a partir da luta, a partir do envolvimento da coletividade, da reflexão que em toda peça acontece, eles vão ganhando uma outra compreensão, uma elevação na compreensão e que isso não quer dizer que não vai ter trabalho, pelo contrário! Há trabalho, só que é um trabalho não alienado, há um trabalho consciente, é um trabalho que quem decide o que vai ser feito são as próprias pessoas.

A resignificação do trabalho em um outro projeto de sociedade visa principalmente a maneira como acontecem as relações da Sociedade no e com o Ambiente, já que

O desvirtuamento da relação verdadeiramente humanizada em relação ao meio ambiente forjou unilateralizações da vida do ser social, com o desconhecimento das potencialidades dos seus corpos orgânico e inorgânico, por exemplo. A anti-naturalização do humano torna-se igual à desumanização da natureza inorgânica. A exploração capitalista é, sobretudo, uma exploração corporal orgânica e inorgânica (RAMALHO, 2010, p. 177).

Um trabalho que seja a sua função na sociedade, para além do papel que o trabalho tem para cada indivíduo. Assim terminamos a análise do nosso primeiro enunciado, na discussão sobre a maneira como é “pensado” o trabalho na sociedade capitalista, para que este seja caracteristicamente alienado, onde não há consciência do trabalhador e da trabalhadora sobre sua própria função e sua condição de exploração.

O surgimento do capitalismo introduziu mediações de segunda ordem particulares, associadas à forma específica da produção de mercadorias e à incessante busca por acumulação de capital. Propriedade privada e trabalho assalariado alienaram não apenas a humanidade e o processo produtivo, mas a própria natureza (FOSTER; CLARK, 2020, p. 184).

Os seres humanos são descaracterizados da condição de seres humanos, por isso é possível que uma máquina ou um animal (como no caso da obra “Os Saltimbancos”) represente homens e mulheres na linha de produção. A peça tem o potencial de trazer à discussão uma certa “zoomorfização” do ser humano, pois a partir de sua exploração e

alienação, o ser humano pode ser comparado aos demais animais, afastando-o da característica que o distingue destes: o trabalho, onde temos a capacidade de construir nossa própria existência, onde Corpo Orgânico e Corpo Inorgânico tenham uma relação dialética que nos desperte para a superação de nossa condição de exploração em direção a nossa realização plena como seres humanos.

## **ENUNCIADO II – CORPO COMO LIMITADOR DE ACESSO À CULTURA (MATERIAL E IMATERIAL): A NOVA CERCA DO CAPITAL**

Em nosso segundo enunciado, talvez o que aborde as questões mais centrais deste trabalho, destacaremos como o ser humano pode sofrer dentro de um sistema que se iniciou no cercamento das terras produtivas do Feudalismo, impedindo a classe trabalhadora de acessar os meios de produção. Estas cercas sobrevivem e acontecem até hoje ao impedir a classe trabalhadora cada vez mais de acessar os meios de produção, mas também de acessar a Cultura, seja ela material ou imaterial.

Sendo assim, neste enunciado abordaremos as características marcantes de cada personagem discutidas a partir de suas respectivas canções, bem como das músicas “A Cidade Ideal”, “Minha Canção” e “A Pousada do Bom Barão”, onde o Corpo aparece como um limitador de acesso à Cultura e manifestação do ser no Capitalismo, ou seja, o Corpo como a “nova” cerca do Capital.

A **primeira personagem** caracterizada na peça é o **Jumento**, as análises deste personagem renderam discussões sobre: a representação do trabalhador do campo e migrante (Nordestino), a questão do Machismo e a desvalorização de artistas. A questão da representação do trabalhador do campo e do migrante apareceu na análise do trecho da música em que fala sobre as coisas que o animal carrega em seu trabalho sem ganhar “nenhuma cenoura”:

O pão, a farinha, o feijão, carne-seca,  
limão, mexerica, mamão, melancia  
a areia, o cimento, o tijolo, a pedreira,  
Quem é que carrega? Hi-ho<sup>22</sup>

Este trecho destaca a importância, discutida na reunião, tanto do animal quanto da classe que ele representa, destes trabalhadores e trabalhadoras para o desenvolvimento do país e que historicamente é desvalorizada, como é mencionado no monólogo da obra antes do

---

<sup>22</sup> Os trechos em *itálico* representam os trechos das músicas, diálogos e monólogos desenvolvidos em “Os Saltimbancos” de Chico Buarque (1977), disponíveis em Bardotti (2020).

início da música do Jumento, em que ele fala: “*Eu, eu sou um jumento. Não sou bicho de estimação. Não tenho apelido, não tenho nome, nem estimação. Sou jumento e pronto*”. Sobre isso, Souza (2002, p. 294) afirma que

Essa fala inicial apresenta um ser desqualificado socialmente: anônimo, sua inserção na sociedade não se dá nem pela via do prestígio, nem por relações afetivas (as duas leituras possíveis do termo “estimação”). Esse pária tem uma origem regional definida, o Nordeste brasileiro – além da denominação “jegue”, adiante a personagem se refere a uma “vontade arretada” e define-se como “pau-de-arara”.

Com relação à questão do machismo parece ser sutil na música “O Jumento”, mas ela aparece a partir de quando o Jumento é chamado de Mula, no trecho: “*Minha pensão, nenhuma cenoura. Acho que é por isso que às vezes me chamam de burro. Eu não me incomodo. Mas outro dia, eu estava subindo um morro com quinhentos quilos de pedra no lombo. Estava ali, subindo, quando um pai d’égua disse assim: “Mas que mula preguiçosa, sô!”. Fui ver, e a mula era eu. Aí eu parei – ‘Mula? Ah! É demais’ – e resolvi dar no pé. Tomei a estrada que leva à cidade e fui seguindo, naquela humilhação, naquela escuridão, naquela solidão que nem sei.*” (grifos nossos) ao passo que tivemos a seguinte fala na reunião:

[...] outra coisa que eu acho interessante aqui entrar na questão um pouco do machismo... o burro não fica puto hora nenhuma, né? Mas na hora que chama ele de “Mula”, aí desabou... aí não pode mais... e pensar no machismo que existe não só no campo, né, mas também em outros setores da sociedade, mas também que a gente pode pensar essa questão social do Campo, né? [...], tem que pensar no papel da mulher no campo, em todas as questões sociais que envolvem o trabalho lá também. (P07)

O que nos chamou a atenção na fala de P07 é que esta questão não havia sido pensada previamente em nosso planejamento, o que nos trouxe foi interessante, pois além da representação do Jumento como o trabalhador do campo, entender também que na sutileza foi possível interpretar uma questão que é tão importante ser discutida que é o Machismo, entender a importância também da trabalhadora rural na produção de alimentos em nossa sociedade. A questão da mulher e do feminismo será tratado mais adiante com a apresentação das demais personagens, mas lembremos que a obra é do final da década de 1970, então são questões que emergiam desde essa época, mas que até hoje há uma diferença entre trabalhadores homens e mulheres, como a diferença salarial, por exemplo.

Segundo dados do IBGE de 2019<sup>23</sup>, o salário das mulheres corresponde à 77,7% do salário dos homens para as mesmas funções. Essa diferença e a tentativa de controle do

<sup>23</sup> “Mulheres ganham 77,7% do salário dos homens no Brasil, diz IBGE”, segundo matéria da CNN Brasil, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/mulheres-ganham-77-7-dos-salarios-dos-homens-no-brasil-diz-ibge/>

**Corpo feminino** pelos homens não é atual, é uma condição histórica. A discussão a respeito da violência doméstica foi iniciada quando apontamos que na música do Jumento há um som que parece que o animal está sendo chicoteado, como forma de ser disciplinado, o que coube esta colocação da participante que fomentou mais discussões na reunião., sobre isso P18 comentou na reunião:

[...] fui ler um texto de mais de 100 anos atrás a respeito de homens falando das mulheres e era exatamente esse o texto: “ah, mas eu dei só um tapa nela (falando da esposa), para ela saber o lugar dela” e “dei só um chacoalhão nela, para ela aprender...”, quando a gente faz essas transposições parece que vai ficando um pouco mais claro para a gente os absurdos, né?

Sobre a fala anterior, tivemos o comentário de P16+1

[...] acho que vale também a gente colocar de que o quanto as mulheres, no Brasil pelo menos, elas são agredidas diariamente e talvez a justificativa seja a mesma... até teve um caso que a gente viu, acho que foi na Itália, de um namorado que matou a parceira que era médica, porque achou que ela tinha passado o coronavírus para ele... Acho que até foram testados depois, e ambos deram negativo o teste... então até onde vai essa mente chicoteante do homem, do ser humano...

Essa fala vai ao encontro de uma realidade que representa a violência contra a mulher<sup>24</sup>, uma realidade “chicoteante” não só na relação entre classe operária e classe “dominante”, mas dentro de casa existe essa violência de homens contra as mulheres. Por isso destacamos este trecho da música do personagem, pois apesar de sutil a sua colocação, foi capaz de demonstrar a importância deste debate.

No topo da pirâmide da economia global, uma pequena elite é inimaginavelmente rica. Sua riqueza cresce exponencialmente ao longo do tempo, sem muito esforço e independentemente de qualquer agregação de valor à sociedade.

Enquanto isso, na base da pirâmide econômica, mulheres e meninas, principalmente as que vivem em situação de pobreza e pertencem a grupos marginalizados, dedicam gratuitamente 12,5 bilhões de horas todos os dias ao trabalho de cuidado e outras incontáveis horas recebendo uma baixíssima remuneração por essa atividade. Seu trabalho é essencial para nossas comunidades. Ele sustenta famílias prósperas e uma força de trabalho saudável e produtiva. A Oxfam calculou que esse trabalho agrega pelo menos US\$10,8 trilhões à economia. (OXFAM, 2020, pp. 5-6)

As mulheres são desvalorizadas pelo Capital no trabalho assalariado, mas quando passamos a discussão para as atividades que não são remuneradas temos cifras como as demonstradas pelo estudo da Oxfam Internacional. A pergunta que nos fazemos e que é importante neste processo de entendimento da realidade é: para onde vão estes trilhões de

<sup>24</sup> “Uma em cada quatro mulheres foi vítima de algum tipo de violência na pandemia no Brasil, aponta pesquisa”, matéria do G1, disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml>

dólares mencionados? Por não serem remuneradas, por não estarem vinculadas ao trabalho assalariado de mulheres e meninas (de 15 anos inclusive), estas cifras não saem dos cofres de quem já acumula e concentra as riquezas no mundo.

Já em relação à desvalorização da classe de artistas, o monólogo do Jumento após a música que o apresenta diz assim: “*Quando alguém não sabe fazer mais nada, nada mesmo, pode ser artista. Hoje todo mundo canta, como dizem aqueles que não sabem cantar*”. Sobre essa parte da obra, tivemos o comentário que destacamos abaixo:

É impressionante como tem a ver com o que a gente vive ainda hoje, né? A visão que as pessoas têm dos Artistas, essa desvalorização... e a gente sabe que... não tô nem querendo justificar o meu amor pelo Chico, P03, porque você tem todo o direito de não gostar dele... mas a gente sabe que é uma crítica que ele tá fazendo ali porque afinal ele é o artista, e essas são as denúncias que ele faz, com todas as ironias que vão sendo colocadas. (P18)

Essa discussão passa principalmente no contexto histórico da obra, pois a cultura, os/as artistas foram censurados e censuradas no período da Ditadura, incluindo o exílio de artistas como o próprio autor de “Os Saltimbancos”, Chico Buarque. Apesar do processo democrático que se “desenvolveu” ao fim da Ditadura em 1985, a Cultura ainda é um dos aspectos da sociedade brasileira que ainda sofrem muitos ataques e precarização orçamentária<sup>25</sup>, e que segundo RUBIM (2021, s/p)

A cultura foi um dos primeiros segmentos sociais paralisados pela quarentena, que procura amenizar o imenso poder de contágio do novo coronavírus. A crise da economia da cultura toma a cena: centros culturais paralisados e, logo, sem recursos financeiros; trabalhadores da cultura desassistidos em precárias condições de vida e de sobrevivência; políticas culturais totalmente paralisadas desde a destruição do Ministério da Cultura e a troca incessante e desqualificada dos secretários nacionais de cultura (sem página).

Estas foram as análises que fizemos nos Grupos de Discussão a respeito da personagem do Jumento, entendemos que muitas outras ainda podem ser realizadas se levarmos em conta que diferentes pessoas podem trazer outras reflexões a partir da obra.

Passamos então para o **segundo personagem, o Cachorro**, que é encontrado pelo Jumento ao longo da estrada que o levava à cidade. As discussões do Grupo giraram em torno do Cachorro como representação do braço armado do Estado. Sobre isso, temos a fala de P18

Aquela figura bem submissa e a gente pode também fazer, assim como o P07 fez uma relação do jumento com o trabalhador rural, uma relação do cachorro com o braço armado do Estado que são os policiais, que é aquele grupo de pessoas que defende a ordem e que luta e que quer servir, que luta

<sup>25</sup> Mais informações na matéria da Folha de São Paulo, de 07/09/2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/09/cultura-perde-metade-de-seu-orcamento-federal-na-ultima-decada-e-segue-em-queda.shtml>

contra o crime mas que muitas vezes acaba também por fortalecer um outro crime, né? Fortalece o Estado, fortalece o crime do Estado organizado que a gente vive... e parece que o Chico também deixa isso bem claro naquele momento em que ele dá as ordens “Sim, senhor”, o cão de raça, o cão de caça, né? Que é a postura da polícia de maneira geral, né?

Podemos levar em consideração que essa “postura” mencionada pela participante, acaba por colocar em prática a política de um Estado que tem o racismo como uma de suas estruturas. O autor Wermuth (2018) debate sobre a criação da polícia ainda no período da escravidão e faz uma análise das ações policiais no país, afirmando que elas são embasadas desde suas origens, já que a letalidade policial sobre negros é três vezes maior que brancos, o que nos leva fatalmente a discutir a questão racial no Brasil. Além de uma seletividade por parte da força armada do Estado, existe também as características punitivas que definem a polícia brasileira, como a mais letal do mundo (ZILLI, 2018). Como exemplo disso, temos a morte do músico Evaldo Rosa que, em abril de 2019, estava com sua família dentro de seu veículo no Rio de Janeiro e o Exército disparou 257 vezes contra o seu veículo, por “confundir” com o carro de um “bandido” levando o músico à morte, ou seja, o braço armado faz o papel de sentenciar quem é ou não criminoso ou criminosa em nossa sociedade e “curiosamente” as escolhas são predominantemente os **Corpos negros**, pobres e subalternizados (WERMUTH, 2018).

Além da discussão em torno da Polícia por cooperar com a segregação social e racial que o Estado promove, comentamos a respeito do Cachorro representar não somente o braço armado do Estado, mas também qualquer indivíduo que esteja em prontidão a servir, que tenha um alto nível de alienação, ou seja, o indivíduo docilizado, a fala abaixo discute sobre isso:

Eu penso também que a gente falou sobre a docilização com relação ao jumento, acho que nessa música do cachorro a docilização é ainda mais intensa. E aí, pensando no que a P10 falou, será que essa docilização culturalmente, que com certeza ela está presente na sociedade, mas será que isso também quanto mais dócil, melhor, para quem tá no poder vamos dizer, né? Porque ninguém vai questionar, vai estar “sempre às ordens, sim, Senhor! (P16+1)

Essa “docilização” que transforma homens e mulheres em indivíduos dóceis, que não questionam as decisões do Estado com relação suas próprias vidas, o que suscita a reflexão de que para o Capitalismo é a grande oportunidade de se perpetuar sem ser questionado, ou seja, que os capitalistas possam explorar cada vez mais a mão de obra da classe trabalhadora, obtendo os maiores lucros possíveis sem ser questionada ou confrontada (FOUCAULT,



1999). Essa discussão passou também quando abordamos a respeito da própria domesticação dos cães no convívio com os humanos, como na fala abaixo:

O cachorro até se a gente for olhar pra história dele, que é uma “criação” praticamente humana, então a gente selecionou as características que a gente quis nele, ao mesmo tempo em que ele ia se aproveitando dos restos de comida que a gente deixava, em oferecer proteção e a gente vai escolhendo sempre aquele mais dócil, né? A característica dele vem até por causa do que a gente mesmo quis escolher... (P07)

Isso pode demonstrar uma escolha dos donos do Capital por aquele ser humano que não irá questionar suas condutas, seu controle sobre o Estado e as decisões que levam à exploração da classe trabalhadora, ou seja, não farão oposição à alienação. Ainda sobre essa discussão, foram apresentadas algumas questões nas reuniões que abordaram uma desvalorização da classe trabalhadora e que não incluiu a classe “militar” em medidas tomadas pelo Governo. Um desses exemplos a gente pode conferir nas falas abaixo:

Você vê até o nosso Governador, que deu aumento de quarenta e tantos por cento pra polícia e segurança... e professor aí, demorando para receber décimo-terceiro... uma questão pra se pensar também! (P07)

[...] quando dá o aumento para os policiais e não dá o aumento para os demais trabalhadores e isso vai fazendo com que eles também se considerem uma categoria à parte, né? (P18)

Essa questão de “valorização” da segurança pública, na verdade por uma questão de aumento salarial, fez-nos pensar na intenção dessas medidas por parte do Governo do Estado de Minas Gerais, ou até das medidas do Governo Federal que acabam não incluindo os militares nas reformas trabalhistas, por exemplo.

Fortalecer a “mão armada” do Estado em detrimento de investimentos em outras áreas sociais, acaba por declarar à classe trabalhadora que qualquer movimento contra as decisões dos governantes não terá a seu lado a classe trabalhadora militar, pelo contrário, muitas vezes estes entram em conflito (direto) com as manifestações, contribuindo com o cerceamento do Estado perante a população. Ou seja, os militares não se veem como classe trabalhadora e por isso não enxergam sua alienação. Também nos fez pensar em qual o papel da polícia em nosso país: seria para a segurança da sociedade, garantir a segurança das pessoas, ou “guardar a casa” e o patrimônio privado?

Entramos então na discussão a respeito da diferença de classes, num Estado controlado pelo Capital como o brasileiro, onde a não de distribuição de riquezas pode ser uma das causas da “violência” no país, mas dificilmente é comentado sobre a violência velada que a falta dessa distribuição, ou a falta de políticas sociais representa e que resulta no

aprofundamento da desigualdade, em resposta a esta reflexão, isso foi discutido em reunião que podemos exemplificar com o comentário:

[...] eu vi um “meme” da pessoa falando assim: “mas se a economia parar, as pessoas não vão ter dinheiro, a violência vai começar a aumentar, as pessoas vão saquear o supermercado”, aí a outra pessoa que tava ouvindo falou assim: “mas então você tá me dizendo que a violência é fruto da falta de distribuição de riqueza, é isso?”, o outro fica pensando mas não responde... (P16+1)

Essa abordagem também nos remete à política desenvolvida pelo Governo Federal atual que tem acabado com projetos sociais, tem desvalorizado a classe trabalhadora e que numa pandemia optou por desqualificar a ciência e promover medidas que vão contra as sugestões médicas, científicas e da Organização Mundial de Saúde. Não é por acaso que somos um dos piores países a combater a pandemia do novo Coronavírus, deixar a população morrer por causas evitáveis parece ser intencional. Também não é por acaso que houve aumento do número de bilionários no Brasil em plena pandemia<sup>26</sup>, na verdade vemos um Estado subserviente à classe dominante, o que demonstra que o Capital controla as ações do Estado em prol de sua hegemonia (MASCARO, 2013). Sobre esse papel do Estado na docilização dos corpos, em relação a políticas voltadas à área de Educação, tivemos a seguinte fala:

Então se algum tempo atrás as pessoas analfabetas não votavam é uma coisa interessante de você não educar a população para ela não participar... Então a gente vai vendo o quanto é que os serviços sociais e todo o trabalho que pode ser feito no sentido de esclarecer a população, de tornar a população cada vez mais humana, enquanto que isso se for privado vai deixando a população num local de alienação intencional, então... uma saúde pobre, uma educação pobre, uma segurança pobre, você vai garantindo que essa população continue sempre na posição do cão... a mídia que vai enfiando na cabeça de todo mundo... o quanto que a sociedade é violenta (muito), é só isso que a população vê... então não só a população vai incutindo a ideia da violência mas também vai fazendo com que todo mundo vá ficando quietinho cada um no seu canto... (P18)

Essas são características que mantêm o Estado brasileiro subserviente a interesses que não são de valorização de sua sociedade, da população como um todo. Outra questão interessante, mas que também não foi discutida, é quando na música existem vários nomes que são dados ao Cachorro, mas que a maioria são nomes estrangeiros, que podemos ver no trecho da música a seguir:

Bobby, Lulu

<sup>26</sup> Matéria “Quem são os 40 novos bilionários brasileiros no ranking 2021”, da Forbes. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/08/quem-sao-os-40-novos-bilionarios-brasileiros-no-ranking-2021/>

Lulu, Bobby,  
Snoopy, Rocky,  
Rex, Rintintin

Esses nomes nos levam a pensar sobre a intencionalidade de incluir nomes estrangeiros, e que de acordo com Souza (2002, p. 296) são “nomes com os quais os cães comumente são batizados (Bobby, Lulu, Rocky, Rex), alusões a personagens da indústria cultural conhecidos das crianças (Snoopy, Rintintin)” fomentam uma discussão possível a respeito tanto da aproximação do autor da obra ao público infantil como também uma crítica à obediência do Estado brasileiro à influência externa imposta pelos Estados Unidos, por interesses econômicos, e que apoiou o Golpe Militar para imposição da Ditadura em 1964, além de outras ditaduras que aconteceram no século passado em toda a América Latina (GALEANO, 2019), além de outras invasões em países do Oriente Médio com a justificativa da “pacificação”. Vale lembrar que são países, assim como os da América Latina, ricos em recursos naturais.

Passamos agora à **terceira personagem** da obra: a **Galinha**. Sobre esta personagem, Souza (2002, p. 298) destaca que

A Galinha é a personagem mais polimorfa da peça. Ao mesmo tempo, é caracterizada como operária, idosa e mulher. Essa última qualificação assume uma dimensão mais forte se recordarmos que, em *Os músicos de Bremen*, os animais são todos machos e que ela é também polimorfa – podemos pensar no movimento feminista de classe média, na presença feminina nos movimentos sociais na periferia dos grandes centros urbanos ou em sua participação no movimento sindical, facetas não excludentes, mas que conviviam no corpo social de maneira mais ou menos conflituosa.

Representando então a trabalhadora de forma mais específica do que certa classe de trabalhadores e trabalhadoras (do campo, policial ou militar etc.), a Galinha também foge de seu patrão por se sentir explorada no que, ao que parece, pode ser um ambiente fabril, que pode ser interpretado desta maneira até pela repetição musical que acontece ao longo de toda a música “A Galinha”. Ao iniciarmos as discussões, uma das participantes comenta que achou a música e o diálogo entre o Jumento, o Cachorro e a Galinha após a música “muito machista”, e refletimos sobre isso, como na fala abaixo:

[...] é incrível, que ele vai fazer uma crítica, porque a galinha é claramente uma figura feminina, então ele vai querer fazer uma crítica também a trabalhadora feminina mas aí no final ele escorrega por completo na banana, né? Não é só um deslize... mas que vai falar da galinha, tinha tanta coisa para falar da galinha, mas não... tem que falar que ela é “bem apanhada” (P18)

E a discussão segue no seguinte comentário:

[...] a gente tem que avançar um pouquinho, porque as mulheres não podem se resumir a isso, né? Então tem gente que vem e fala “mas olha, receber um elogio é ruim?”, eu falei... “bom, se isso sintetiza a sua figura, é!”, é sim, porque a gente tá lidando com uma questão que é histórica, né? Da mulher ser sempre, ter que ser sempre a figura que é bonita, que usa roupa que não é confortável para ser bonita, que vai usar salto alto para ser bonita, que vai gastar horas porque tem que ter a unha bem feita... (P18)

Assim como o racismo, a questão machista e a desvalorização da luta feminista são recorrentes na sociedade brasileira. Neste sentido, o próprio presidente Jair Bolsonaro que fora infelizmente eleito no pleito de 2018, afirma que depois de quatro filhos homens, deu uma “fraquejada” e nasceu uma menina. Mas esta fala não é um fato isolado nas declarações do genocida, presidente do Brasil e na discussão da personagem da Galinha isso foi discutido como podemos ver na seguinte fala:

[...] essa questão do que o P07 falou sobre a reprodução/produção, e aí me fez pensar até naquela frase que o Bolsonaro falou de que não contrataria mulher, porque mulher engravida... então é como se fosse um crime engravidar, “não, mulher não pode engravidar. (P16+1)

A questão da trabalhadora na sociedade brasileira, como mencionamos anteriormente, é muito desigual, a começar pela diferença salarial e, depois de declarações como estas, a situação pode até se agravar pois possui o “crivo” do representante do Poder Executivo do nosso país. Estas questões foram abordadas ao longo de toda nossa análise, que suscita o pensamento de que a partir da obra é possível fazer discussões e interpretações para entendermos nossa realidade, onde existe uma desvalorização do Corpo feminino e que este também é docilizado (assim como a intenção de docilização de toda a classe trabalhadora). Sobre isso houve o comentário abaixo:

[...] eu acho interessante a última estrofe que fala “um bico a mais só faz mais feliz essa grande gaiola que é o nosso país”, então acho que também não foge do que tudo o que os personagens trouxeram até hoje que a gente vive enjaulado, [...] são várias formas de trazer essa docilização, trazer para debate. Cada personagem traz à sua maneira. (P16+1)

Ainda em torno do machismo, nas reuniões do Grupo, foi apresentada outra parte da música em que um dos participantes comentou, conforme abaixo:

Outra questão que eu acho também traz o machismo de propósito, num trecho da música também “quero cantar na ronda, na crista da onda” na crista... a crista do galo, né? Ou seja, é essa questão de que se o homem tem direito, eu também quero estar nessa “crista” aí... (P07)

Outro tema abordado em torno da terceira personagem foi em relação ao envelhecimento e como ele é visto em nossa sociedade. Na música existe a parte que menciona o seguinte: “*Estás velha, te perdoo, tu ficas na granja em forma de canja*”, onde o

patrão da Galinha afirma que ela está velha para a linha de produção e que pela *escassa produção* ela não serve mais para a execução daquele “trabalho”. Sobre isso, foi comentado pelos participantes

Expressa muito claramente a violência, que os trabalhadores estão o tempo todo sendo submetidos: não presta mais aqui, você agora vai morrer; um pouco parecido com a nossa reforma da Previdência, né? Tem que trabalhar até morrer! (P18)

[...] parece que eles vão falar dos idosos, que não têm mais força de trabalho... trata eles como se fossem um número... ou então “vai morrer tantos por cento de idosos, mas... é isso mesmo, eles já estavam na fase velha, já estavam pra morrer mesmo” e parece um pouco que não se importam com a vida deles... (P07)

Esta última fala faz referência também ao tratamento do Governo Federal, e de alguns de seus apoiadores, em relação ao combate à Pandemia do Sars-Cov-2, o que demonstra que o **Corpo velho** (também) não faz parte dos planos da classe dominante. Outra discussão em relação a esta personagem foi em torno das doenças trabalhistas, que caracteriza um **Corpo doente** que também não é bem-vindo ao processo de aumento dos lucros e concentração de capital.

**A quarta e última personagem** do conjunto: **a Gata**. Outra personagem feminina que trouxe discussões pertinentes à compreensão da realidade não só do contexto histórico do ano da obra (1977) como da sociedade de hoje. Iremos discorrer mais adiante, mas os temas que abordamos foram: a liberdade do Corpo feminino, a questão LGBTQI+, a questão sobre posicionamento político e a padronização dos Corpos. No início da discussão, um dos participantes destacou a “sensualidade” em que é colocada a personagem não só em *Os Saltimbancos*, mas em outras obras teatrais onde aparece uma personagem felina, como podemos ver abaixo:

Que eu já vi no vídeo da peça e que me remete também a outras peças, com as pessoas que representam os gatos, principalmente as mulheres, eu não sei se estou viajando (talvez vocês tenham percebido isso ou não), mas me parece que a gata no teatro foi expressa com uma certa sensualidade ou algo assim... eu vi há algumas horas atrás na verdade, eu não tive a oportunidade de ter visto antes, mas eu fiquei pensando se isso também tem um significado. Na verdade, eu já vi bastante isso em outras peças, outras representações, a figura da gata é relacionada a questão da sensualidade... não sei se foi aplicada intencionalmente dessa vez, mas foi algo que me chamou atenção... (P04)

E no comentário de outro participante, que entendeu que a Gata representa uma classe específica de trabalhadoras:

[...] para representação da gata, pensando na questão da figura feminina de primeiro eu ter entendido ela como sendo, por exemplo, uma garota de

programa, aí pegando toda uma questão não só da sensualidade, dos gestos dela, mas também na forma que ela fala, da forma que ela canta... a primeira coisa que associei foi com uma garota de programa... (P06)

Ao passo que fomos discutindo essas questões em relação à manifestação mais sensualizada da personagem, entramos no tema sobre a liberdade sexual e de como essa liberdade e orientação sexual é repreendida na sociedade brasileira e de forma violenta. Segundo dados do SUS, em média, acontecem no Brasil vinte e duas ocorrências de agressão contra um/uma LGBT, ou seja, quase uma agressão por hora<sup>27</sup>, além disso o país ocupa pelo décimo segundo ano consecutivo o topo do ranking de pessoas trans mortas<sup>28</sup>. Essa homofobia brasileira foi abordada nas reuniões, com os seguintes comentários:

[...] se a gente pegar, por exemplo, conectar isso com a questão da classe média e das suas relações... Eu pensei que, por exemplo, por uma perspectiva LGBT, por um motivo pessoal obviamente, eu tenho uma visão particular sobre esse assunto, mas pensando na questão do abandono, dos privilégios da casa, do apartamento que ela fala, porque muitas vezes a liberdade de um jovem LGBT, ao “sair do armário”, ao se expressar... a gente tava falando da questão da sensualidade, da sexualidade... vem acompanhado do preço, muitas vezes, do abandono da família e da expulsão de casa. Eu acho que pode ser uma interpretação possível para essa música. A partir do momento que a gata torna-se livre, na questão LGBT, que talvez “saia do armário”, se expresse sensual e sexualmente, o passado dela ou o círculo dela, o apartamento fecha as portas para ela, né? Então não há como retornar a partir do momento que você adquire essa liberdade! (P04)

[...] quando a gente fala de forma genérica da liberdade, a gente pode estar falando em relação a qualquer tipo de expressão e uma das questões, que muito claramente as pessoas na comunidade LGBT têm, são as dificuldades de serem aceitas na comunidade em que fazem parte, na família, entre os amigos... eu tava falando de maneira mais genérica, porque não tinha feito esta leitura, mas acho muito pertinente a discussão, assim como é um posicionamento político, por exemplo, as pessoas que se posicionam politicamente muitas vezes são ignoradas, são bloqueadas... (P18)

Então fica claro que o **Corpo LGBTQI+** não é valorizado na sociedade capitalista, ao passo que sofre todo tipo de preconceito, inclusive a agressão e até a morte. Com relação ao segundo comentário, sem tirar a importância de discussão e aprofundamento em relação às questões LGBTQI+ e da aversão à homofobia, a participante destaca que uma das maneiras de discriminação é em relação ao posicionamento político e o último pleito presidencial

<sup>27</sup> “Um LBGT é agredido no Brasil a cada hora, revelam dados do SUS”, matéria da Carta Capital de 16 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/um-lgbt-e-agredido-no-brasil-a-cada-hora-revelam-dados-do-sus/>

<sup>28</sup> “Pelo 12º ano consecutivo, Brasil é país que mais mata transexuais no mundo”, matéria da Exame de 19 de novembro de 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/>

escancarou essa diferença, onde a decisão ficou entre um representante da ala (ultra)neoliberal e outro representante dito de esquerda, ou preocupado com políticas de cunho social.

Levando em consideração o que foi apresentado nas reuniões e que gostaríamos de apresentar ao leitor e à leitora é que, assim como os outros Corpos que configuram a classe trabalhadora, o Corpo LGBTQI+ também não pertence ao padrão corporal aceito pela sociedade, e o que discutimos é que muitas vezes integrantes da classe trabalhadora não se reconhecem como sendo da classe trabalhadora, como podemos ver nos comentários abaixo:

[...] o jumento ser trabalhador da terra, o cão ser a polícia, a Força Armada; a galinha a gente falou que talvez fosse a trabalhadora da indústria, a trabalhadora urbana... e a classe média representada pela gata, mas às vezes eu vejo ela na música como se ela não fosse parte dos Trabalhadores no início, mas depois ela desenvolve, parece ou ela toma noção de que ela também é parte da força de trabalho. O que me chama muito a atenção é que ela, logo no início, as quatro primeiras frases dela, que ela fala que “alimentaram”, que “acariciaram”, que “aliciaram” e que “acostumaram” ela... E aí talvez, quando ela foge desse padrão, e o P04 trouxe uma discussão interessante, e no que o P04 trouxe eu pensei a respeito do corpo mesmo, que corpos são aceitos na sociedade, né? O corpo, quando foge daquele padrão “São Paulo Fashion Week”, vamos dizer assim... ele já é um pouco relegado pela mídia mesmo, agora a gente vê alguns movimentos com outros tipos de modelos e tudo mais, mas eu acho que para a época talvez abra essa discussão, mas para mim, o que me chama mais atenção é a frase que ela fala que “acostumaram” ela, então o trabalhador da classe média, aquele que está entre o patrão e o chão-de-fábrica, talvez ele seja acostumado a não se ver como trabalhador, ele não se vê e não se identifica com a classe trabalhadora... (P16+1)

Ao entrarmos na discussão sobre a padronização dos corpos na sociedade capitalista, além de sua docilização ou disciplinarização, discutimos a existência da formação de estereótipos (de beleza, de formato, por exemplo) que são aceitos na sociedade e que podem existir sem seres execrados, e quem não possui esse “padrão” desenvolve outras necessidades na tentativa de se “adequar”, como podemos ver no comentário abaixo:

E em relação aos corpos, que o P16+1 comentou, é interessante porque o padrão que está colocado, eu fiquei pensando nisso na semana passada, esse padrão tá muito longe de ser o que nós somos, né? Quem de nós tá no padrão? Poucas pessoas vai... “nenhum” não vou falar, mas poucas pessoas estão nesse padrão e o que isso gera? Além de uma insatisfação, de uma busca constante para atingir esse padrão, uma insatisfação pessoal, né? Você gera mais consumo, gera uma insatisfação e essa tentativa de pertencer a esse mundo cor-de-rosa que o Capitalismo, que o modelo organizado dessa maneira, coloca como se fosse a felicidade! Então, o dia que você tiver esse corpo, tiver essa passagem, de você poder ser aceito por esse grupo... então você vai ser feliz! Nada melhor do que deixar todo mundo descontente consigo próprio, sempre buscando algo que você não é, e é outra forma de docilizar, né? A gente falou de docilizar as pessoas na semana passada, discutimos bastante a ideia da docilização dos corpos como uma forma de silenciamento. (P18)

Esse comentário dá uma réplica a algumas questões que podemos refletir sobre esse fetiche à mercadoria na busca pelo Corpo ideal, na busca de adequação ao modelo aceito, o que gera consequências inclusive à saúde (mental e física) do ser humano. Também discutimos que é sempre a classe dominante quem “impõe” essa padronização, por interesses próprios de acumulação de capital, e que ao longo dos anos não foi diferente. Neste sentido, um dos participantes comentou que havia visto uma discussão a respeito disso na internet e que nela:

[...] eles trazem essa questão da beleza do corpo, do padrão, como sendo algo que sempre vai estar “ditado” pela classe dominante, porque, por exemplo, na Idade Média ou então durante o Renascimento o que era bonito era a pessoa ter um corpo mais volumoso, volumoso no sentido de gordo mesmo, porque quem podia comer o tempo inteiro eram as pessoas que tinham dinheiro para poder comprar esse alimento em época de escassez, trazendo isso para a atualidade, o padrão de beleza se torna outro, porque quem tem condições de manter aquele corpo são pessoas que trabalham pouco, são pessoas que exploram o trabalho do outro para poder conseguir mais lucro, mais dinheiro e ter mais tempo para poder esculpir aquele corpo ideal que seria o padrão que está imposto, né? (P06)

Essa discussão também responde à questão do **Corpo gordo** na sociedade de hoje, já que antes era sinal de ascensão social ou então de vigor sexual, hoje em dia é um corpo considerado incapaz e também que está sempre em guerra contra a balança (VIGARELLO, 2012), ou seja, que não está no padrão capitalista de bem-estar e produtividade, como podemos ver no comentário abaixo:

[...] se a gente pensar até na parte da música que fala “fui barrada na portaria” e nessa questão do corpo, eu me lembrei do caso da jornalista que perdeu o emprego por causa que estava gorda demais, pelo menos “consideraram gorda demais”, então é bem isso, se não se encaixa naquele padrão, naquele modelo ou não se aproxima dele, porque vai saber se é possível se encaixar no tal modelo, “a portaria” barra. (P04)

Ao falarmos sobre os Corpos, é possível percebermos que há muitos motivos pelos quais são “barrados na portaria” e, assim, podemos voltar à discussão mais central que ocorreu quando falamos sobre a personagem da Gata, que foi a expressividade do Corpo feminino e de sua sexualidade, ou seja, de sua liberdade que não é vista com “bons olhos” na sociedade capitalista, como podemos ver no comentário a seguir:

Talvez a questão não seja nem o “fazer” daquela coisa, né? Mas o “expressar” que fez, como se fosse algo que ficasse só entre ele, só entre aquela classe estava “de boa”, mas a partir do momento que você fala o que você fez, que você fala o que você pensa, parece que aquela posição se torna algo condenável. (P06)



Podemos comentar também, a partir desta fala, sobre o machismo, no sentido de que a mulher não é livre para colocar a roupa que quiser, de usar o cabelo como quiser, de usar as unhas da maneira como quiser, ou seja, a mulher muitas vezes é proibida de ser quem quer ser, o que configura como falta de liberdade. Se fugir do padrão “bela, recatada e do lar”, se não “reconhecer o senhorio”, não é mais bem recebida e a Gata poderia representar a mulher livre também, a mulher segura de si, e que sofre consequências por este “querer” ao ser “barrada na portaria”, ou seja, sofre preconceito.

Com a apresentação dos quatro personagens principais da obra, vêm também a primeira de três lições que o Jumento reflete ao longo de *Os Saltimbancos*: “*O melhor amigo do bicho é o bicho!*” (na verdade a música “História de uma Gata” vem após o diálogo onde o Jumento apresenta a primeira lição). Ao analisarmos esta lição, levando em consideração o que discutimos até aqui sobre as possibilidades de interpretação em relação ao que cada personagem e seus Corpos representam dentro do Capitalismo, entendemos que a classe trabalhadora precisa de união contra um “inimigo” comum: os patrões.

Os quatro personagens vão em direção à cidade com “*umas ideias muito esquisitas sobre o que é uma cidade*”, após entenderem a condição de explorados em seus ambientes de trabalho. Surge então a canção “A Cidade Ideal”, onde cada animal expõe o seu ideal de como deveria ser uma cidade que pudesse os acolher, ideias individualistas. Esta desunião da Classe Operária é amiga do Capital.

Neste enredo em que elas aparecem, o **Corpo criança** também foi abordado nos encontros e de algumas influências que recebem ao longo de seu desenvolvimento como seres humanos. Durante as reuniões comentamos sobre as histórias e músicas infantis terem um papel importante para o desenvolvimento de uma sociedade machista, onde as crianças são bombardeadas com ideais de “princesas e príncipes”, o casamento é assunto que aparece também e como a própria família pode exercer essa influência e questionamento aos pais e mães. Algumas falas sintetizam essas preocupações

“[...] embora você tenha que remar contra a maré por um tempo, uma hora tem a escola, tem a sociedade que vai colocando essas supostas necessidades para as crianças e toda uma ideia de que a menina precisa ser bonita, precisa ser princesa, precisa ser fina, precisa ser recatada e do lar” (P18)

“[...] o menino hoje em dia já pode até ficar mais livre, ninguém nunca questionou o... (seu filho) usar esmalte, ninguém nunca questionou essas coisas... mas a ... (sua filha) ela andou descalça até um ano e meio, e aí todo mundo questionava: “Poxa, uma menina vai ficar com pé cascudo?”, “cara, neném vai ficar com pé cascudo”, “tem que viver num mundo cor-de-rosa”, “ela não tem bichinho de pelúcia” e “lá lá lá...”, então, assim, é muito mais incisivo essas regras para meninas, saca? Eu como mulher, eu pensava

assim... mas quando você vê aquilo aplicado no teu dia a dia, e é diariamente, você percebe como as coisas são muito mais incisivas para criar uma menina.” (P03)

“Eu queria pedir desculpas, porque muitas vezes vem cachorro, ou então meus filhos... eu falo essa questão das crianças, inclusive até por causa da questão dessa música, da ocupação dos espaços, eu acho que você me entende, porque muitas vezes as crianças não são bem-vindas nos espaços de estudo, entre outros lugares, então eu sempre peço desculpa, porque tem gente que se sente ofendida com a existência de crianças em determinados espaços” (P03)

Ao contrário dessas pessoas mencionadas pela participante, as crianças são muito bem-vindas tanto para este trabalho<sup>29</sup> quanto em “Os Saltimbancos”. Na obra, quando as crianças ouvem cada uma das idealizações sobre o que é a Cidade, as crianças alertam aos animais para que eles coloquem os pés no chão, assim como faz o Jumento (*velho e sabido*) e as Crianças têm dois momentos em que advertem os animais, como podemos ver a seguir:

*Crianças – Atenção porque nesta cidade  
corre-se a toda velocidade  
e atenção que o negócio está preto,  
restaurante assando galeto  
[...]  
Crianças – Atenção que o  
jumento é sabido,  
é melhor ficar bem prevenido,  
e olha, gata, que a tua pelica  
vai virar uma bela cúca.*

Depois dessas advertências, o que discutimos é que as Crianças (que também são o público-alvo da obra) têm papel importante a ser desempenhado na interpretação de “Os Saltimbancos”. Nessa perspectiva, e também no que a música nos apresenta um participante comentou que:

[...] cada um deles tinha a sua noção do que eles queriam, eles sabiam o que eles queriam, uma condição melhor para eles. Só o que tem de comum em todos eles é que eles não queriam adultos na cidade, você pega o refrão “quem dera os moradores, o prefeito, os varredores e todos os vendedores fossem somente crianças”... dentro de todas essas diferenças, que eles tinham entre si, existe algo que eles não queriam, que ninguém queria que tivesse adultos ali, ou seja, as pessoas que estavam explorando eles anteriormente... (P06)

Embora com papel de destaque na análise que realizamos, essa questão em relação às Crianças não foi pensada previamente para a discussão e para o desenvolvimento do ato

---

<sup>29</sup> Os filhos e as filhas de alguns/algumas participantes também participaram, de certa forma, das reuniões, especialmente pois estamos falando de reuniões que ocorreram poucas semanas após o início da Pandemia de novo Coronavírus, tantos de nós estávamos e ainda estamos tentando organizando melhores maneiras de se trabalhar em casa, com as crianças.

educativo, pensávamos na discussão em torno da questão de superação do ideal egocêntrico ou individualista, na superação da sociedade capitalista mediadas por concessões que devem ser feitas para a construção de um novo tipo de sociedade, em prol do bem comum coletivo. Após esta fala do participante, colocou-se algo novo na esteira de debate e que também foi mediado pelas seguintes falas:

E eu acho interessante, não tinha pensado nisso que o P06 tinha falado, a respeito das Crianças, mas com ele falando eu pensei, e aí vai para o lado dos animais (vamos dizer assim), que semana passada a gente até discutiu mais na outra reunião, que é pensando pelo lado dos bichos... as crianças, se for ver, talvez pela pureza, talvez pela falta da cultura de exploração do animal, ela é a que trata melhor o animal, então uma criança sempre quer passar a mão no bicho, não quer saber se o bicho é bonzinho ou se não é, quer passar a mão e sempre agrada, então talvez seja por isso que eles queiram e que têm esse ideal comum de que todos fossem crianças, mas, aí voltando para discussão que eu tava fazendo, talvez as crianças sejam esse bem comum, porque criança aprende, ela não é um ser humano ela vira ser humano a partir da aprendizagem... (P16+1)

Sim, e talvez a mudança dessa sociedade, se todos fossem crianças, todas aprenderiam em conjunto, e fariam uma nova cultura de sociedade... (P16+1)

Se entendemos que o papel da Educação é a transmissão de conhecimentos que foram construídos ao longo da história humana, ou como define Dermeval Saviani (2013, p. 13) a Educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens”, podemos então pensar e atuar na superação desta sociedade dividida em classes, precisamos aprender a viver e desenvolver uma sociedade diferente da capitalista, que seja também de fato democrática. Sobre isso, P18 comenta que:

O que significa o processo democrático nesse caso? Em que as vozes todas são ouvidas, em que os grupos todos são representados, mesmo que eu fizesse um enorme esforço e se eu tivesse um poder centralizado na minha mão, mesmo que eu fizesse um enorme esforço, se eu tivesse poder e governasse uma nação, é impossível eu conseguir entender [...] as vivências de cada uma das pessoas... é por isso que a democracia é tão necessária, porque essas pessoas se fazem representar e, portanto, constroem coletivamente alguma coisa que seja voltado para o bem comum...

E discutimos então que essa mudança será muito difícil, até pelo poder e até onde vai este poder do Capitalismo na sociedade como está. Muitas coisas deverão sofrer mudanças para que isso aconteça, por isso comentamos sobre a questão das concessões, e pensar a sociedade de forma coletiva, não individualizada. Houve o debate a respeito disso, e pensamos que para além de criticar esta sociedade, temos que levar em consideração o que vamos querer, enquanto sociedade, enquanto coletivo, para a construção dessa nova

sociedade, e que nessa subdivisão, nesta pulverização de tantos subgrupos lutando por suas próprias causas, sem um ideário comum e sem consciência de classe não conseguiremos união e mobilização suficiente para fazer frente à grande onda exploratória da classe trabalhadora. O diálogo, neste contexto, pode ter papel fundamental para convergirmos ao bem comum.

Após a música “A Cidade Ideal”, a obra apresenta um diálogo entre todos os animais, que dá introdução a próxima música chamada “Minha Canção”, onde os animais apesar de começarem desafinados, desunidos, fazendo brincadeiras, acabam por entrar em sintonia e afinação para formarem um conjunto, com a liderança do Jumento. No diálogo, os animais cantam outras músicas à medida que o Jumento (que parece reger os demais) apresenta as notas musicais (Do, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si).

No “Ré”, o Cachorro fala/canta “*reza uma prece, ave-maria...*”. Um dos participantes se atentou a esta frase e comentou na reunião e muito da discussão girou em torno desta questão a respeito da religião.

Por se tratar de algo muito pessoal, a discussão desta parte da obra ficou concentrada nesta questão, que também foi rico sabermos e conhecermos o posicionamento dos participantes, mas poderíamos ter avançado mais na questão educacional que está presente na música, onde os animais “aprendem” a cantar e se “afinam” como um coletivo, que foi pouco abordado no Grupo de Discussão. Dentre as falas que tivemos durante as reuniões, e que debateu sobre a questão da religião, destacamos algumas abaixo:

E também a hora do Ré, o cachorro fala de “reza uma prece” e começa a rezar “Ave Maria” e talvez seja uma crítica ao apoio da religião ao Golpe, assim como nós estamos vivendo hoje, que a religião é muito presente no Governo, a religião apoiou o golpe também, é uma das críticas até que o professor da USP, [...], que é o Safatle e das críticas que ele faz, essa crítica de líderes religiosos apoiarem o Governo, e estarem diretamente ligados às decisões do Governo. A princípio eu vi isso, por isso que eu acho mais interessante o diálogo e a brincadeira que eles fazem antes da música do que a música em si. (P16+1)

[...] quem canta o da reza é o cachorro que é o mais “obediente”. (P18)

[...] eu ainda acho que as religiões enquanto instituições elas causaram e, no meu entender, ainda causam mais problemas do que soluções. (P04)

Retomando a ideia **Corpo docilizado**, disciplinado pelo Capital, a Religião também entrou como tema a ser debatido para pensarmos essa docilização, esse controle dos Corpos nesta sociedade. Mencionando a contribuição histórica da religião com relação ao desenvolvimento do capitalismo, um dos participantes comentou

[...] de certa forma serviu como um “morde e assopra” para a colonização, para a escravidão e muitas mais que houve na história e mais algumas coisas

interessantes! Primeiro é que na história toda, os países como Irã, Iêmen, Somália, vão ser os países em que a guerra, que está lá o Estado Islâmico, e que tem a defesa da religião, são países muito ricos em recursos minerais. Em Moçambique, lá em Cabo Delgado, eles já começaram dias após ser anunciado um investimento, um dos maiores investimentos mundiais, em gás natural e aparecem esses grupos que matam em defesa da Religião. (P15)

Essa exploração dos recursos naturais sempre fomentaram as Guerras que são provocadas por fatores econômicos que essas jazidas são capazes de proporcionar ao Capital (HUBERMAN, 1986) e a religião passa por esse processo de “adequação” da população para que essa exploração não só do ambiente, mas também do ser humano aconteça.

[...] a religião sempre foi também uma possibilidade, as pessoas ficam várias vezes fanáticas, não tem ali um elemento racional muitas vezes, é tudo muito buscando a fé, buscando a crença, buscando... Então não é embasado em elementos racionais, e aí você consegue muitas vezes trazer a população que, como o P15 falou, eles realmente acreditam, eles fazem aquilo entendendo e eles fatalmente não iam conseguir matar ninguém ainda do jeito que matam se não acreditassem plenamente que aquelas pessoas são o mal, então eles exterminam o mal. (P18)

Mas essa questão de violência que vem acontecendo no mundo não é algo atual, é algo histórico, e a Igreja Católica tem em seu currículo uma vasta atuação neste campo, incluindo os jesuítas que vieram ao Brasil para catequizar os povos tradicionais no processo de invasão e colonização do território brasileiro, ou seja, o **Corpo indígena**, embora fisicamente adequado, não suportava trabalhar para os Portugueses, o que levou muitos dos indígenas a cometerem suicídio por sofrerem com a situação de exploração da Natureza (RIBEIRO, 2015). Sobre esse histórico, um dos participantes comentou que:

[...] falando de novo da Igreja Católica, insisto mais nessa religião, porque é a que tá presente na minha família e foi presente na minha criação, eu fui católico por algum tempo e ela aqui no Brasil é uma igreja muito comum, mas a igreja católica é a mesma que foi responsável pela tortura, pelo massacre de muitos no passado. Você pega aí, por exemplo, a época das Cruzadas a gente tá falando da mesma igreja, da mesma Bíblia também digamos assim, por isso que eu acho que as igrejas devem sim ser responsabilizadas por grande parte da alienação e mesmo da violência presentes na nossa sociedade. (P04)

E complementa com o trecho seguinte, o que nos leva a pensar que ao longo da história podemos perceber uma relação da Igreja Católica muito grande com quem está no poder. Isso não acontece somente hoje no Governo Bolsonaro, que tem uma ligação muito grande com a ala fundamentalista, isso acontece ao longo da história.

Se a gente pega a bíblia, por exemplo, que ainda é um livro respeitado de forma Sagrada, você tem trechos como, eu abri aqui... Números 31, 1:18, que tá falando sobre um conflito na época de Moisés e, se a gente pega aqui de 15 a 18 depois da guerra: “*E Moisés disse-lhes: deixastes viver todas as*

*mulheres? Eis que estas foram as que, por conselho de Balaão, deram ocasião aos filhos de Israel de transgredir contra o Senhor no caso de Peor; por isso houve aquela praga entre a congregação do Senhor. Agora, pois, matai todo o homem entre as crianças, e matai toda mulher que conheceu algum homem, deitando-se com ele. Porém, todas as meninas que não conheceram algum homem, deitando-se com ele, deixai-as viver para vós”,* então, mesmo se a gente tirar a perspectiva fanática, isso aí tá no livro que, os católicos e os evangélicos também, os Cristãos dizem que é o livro sagrado, que a verdade está nele e a gente vê esse tipo de violência e, por isso, até eu tô falando demais, mas é o que me incomoda muito, eu acho que a Igreja ela precisa fazer uma autocrítica e os religiosos, as pessoas em geral, a sociedade precisa sim criticar a igreja, porque enquanto existem lá os fanáticos fazendo absurdos, a Igreja parece que fica em cima do muro, tem violência no livro, mas daí coloca como uma questão de interpretação e acaba não fazendo muita coisa de forma grande, o Vaticano tá lá com a sua riqueza toda. (P04)

Por toda essa riqueza acumulada pela Igreja ao longo dos anos é que podemos relacionar esta instituição ao desenvolvimento do Capitalismo, mas antes de seu “surgimento”, o Clero já possuía muito poder em outras configurações de Estado. É por isso que numa perspectiva histórica e filosófica, Silvia Federici em “Calibã e a Bruxa” (2017, p. 240), afirma que

Uma das condições para o desenvolvimento capitalista foi o processo que Michel Foucault definiu como “disciplinamento do corpo”, que, a meu ver, consistia em uma tentativa **do Estado e da Igreja** de transformar as potencialidades dos indivíduos em força de trabalho. (grifo nosso)

A autora faz uma análise da imagem da mulher ao longo da história relacionada ao da Bruxa, ao passo que as mulheres deveriam seguir um padrão de obediência tanto na esfera pública (em relação ao patrão) como na esfera privada (em relação ao marido) e a Bruxa representa a resistência a esses costumes, e esse foi um dos motivos pelos quais as “Bruxas” foram queimadas na Santa Inquisição. Sobre essa influência que a questão religiosa exerce sobre a sociedade, temos a seguinte fala:

Não sei dizer se realmente traz mais problemas ou não, é difícil a gente pensar uma coisa como essa também, porque a nossa história mostra que parte da nossa sociedade se organiza e pensa o mundo a partir da religião [...]. Para chegar à população, ainda hoje a religião é um dos meios mais efetivos. (P18)

Quando temos então uma combinação de Estado, Igreja e donos do meio de produção, agindo em prol de hegemonia e acúmulo de Capital, assim como mencionamos anteriormente a questão de a Guerra acontecer por interesses econômicos, fomentamos a discussão em torno das invasões estadunidenses em países do Oriente Médio, que coincidentemente são ricos em jazidas de petróleo, assim tivemos o seguinte comentário:

Eu acho que, através da religião, eles tiram força para poder combater da forma que convém, porque não ia dar também... tudo bem que eles entram no mercado de armas, que aí envolve muita coisa, mas eu acho que eles já “estão ligados” também que só ajoelhar e pedir para Alá não vai dar para eles combaterem o inimigo que é real, os americanos deixam a espécie deles em extinção lá no oriente médio. (P11)

Outra questão que suscita a respeito desse tema (embora não tenha entrado nas discussões das reuniões) é com relação à intolerância ao **Corpo religioso** contrahegemônico, onde religiões de origem fora do eixo “católico, apostólico e romano” são discriminadas, como as de origem africana, islâmica ou oriental (por exemplo). Esse tipo de preconceito tem aumentado no Brasil e, segundo dados do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, houve um aumento em 56% nas denúncias em relação a essa intolerância em 2019<sup>30</sup>, assim a fala a seguir sintetiza as discussões sobre o tema:

[...] a questão da religião ela passou de uma maneira bem sutil na música, quando fala da prece e a gente acabou entrando justamente para nos dizer, para nos contar um pouquinho de como é que a religião ela traz, ela move as pessoas, move as discussões e se deixar a gente vai ficar falando só disso aqui, o que não tem problema nenhum, mas só para a gente ver quanto é que realmente é por aí que as religiões tanto fazem muito bem quanto podem levar a problemas mais sérios. (P18)

Após essas discussões em torno da música “Minha Canção”, que abordaram alguns efeitos possíveis que a religião pode causar na sociedade, passamos então para a análise da última música neste enunciado: “A Pousada do Bom Barão”. Esta canção se passa em certo momento em que os animais estão indo para a Cidade e procuram alguma *hospedagem* para comerem, descansarem e depois seguirem viagem, ao passo que encontram esta *pensão que se chama Pousada do Bom Barão* e apesar do nome eles decidem *tentar*. Na entrada da Pousada eles se atentam a *uma placa que cheira a uma bruta urucubaca* que diz o seguinte

Proibida a entrada.  
Exijo gravata e dados pessoais.  
Proibido aos mendigos e aos animais.

E no restante da música, os animais vão descrevendo seu descontentamento com a placa e ao olharem pela janela, observam que os seus antigos patrões estão todos reunidos numa mesa. É nesta esteira que nossa discussão no Grupo se desenvolve, ao passo que os participantes comentam

Eu acho que é bem claro, enquanto os patrões comem lá dentro, os animais e “os pobres” ficam de fora, no teatro inclusive, naquele vídeo do teatro, eles chegam a mencionar que tem uma placa na pensão, na Pousada do “Bom

---

<sup>30</sup> “Falta de conhecimento sobre outras culturas agrava intolerância religiosa no Brasil”, matéria de Leia Coelho para o Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=424292>

Barão” que diz que são proibidos os mendigos e os animais, então até colocando aí os pobres no mesmo lugar dos não-humanos, ainda que essa minha própria frase agora que eu tô falando de colocar os pobres no mesmo lugar dos não humanos já pode carregar um certo preconceito, por indicar que não humanos e os humanos estão em valores diferentes, mas de qualquer forma eu acho que é clara aí a questão da exploração, uns estão lá dentro no conforto comendo e os outros estão lá fora na escuridão, passando fome. (P04)

[...] do preconceito contra os pobres e os Animais, mas se vemos na fala do jumento (acho que é do jumento) que ele fala assim “O que eles estão pensando, que eu sou um rato?”, aí ele mesmo tem o preconceito dentro dele, mesmo com outro animal até... e como se fosse, é ruim a gente elencar, mas como se o rato fosse abaixo até das outras classes que foram mencionadas na placa. (P16+1)

A discussão então foi para a questão de que diferentes pessoas muitas vezes são proibidas de ocuparem os mesmos locais e isso é influenciado por todo tipo de preconceito com o **Corpo pobre**, pela falta de conhecimento Cultural e falta de reconhecimento de seres humanos como seres humanos, que tentamos demonstrar até o momento na análise deste enunciado. Sobre isso, no que foi trazido para o Grupo, temos as falas

[...] puxando um pouco para a geografia, que é minha área de conhecimento, falar sobre a segregação sócio-espacial aqui, é nítido um lugar onde determinados tipos de indivíduos não podem entrar, o que acontece é que a gente pode trazer pra vida real, são os espaços que a gente vê que determinados grupos não são bem-vindos, por exemplo, uma área que é considerada mais nobre não vai ter oportunidade de alguém de baixa renda entrar, porque ela não vai ter dinheiro para se estabelecer neste lugar. (P05)

[...] eu morava num bairro em que as casas em volta eram todas vazias, porque poucas pessoas moravam realmente lá, as casas eram de Veraneio e mais de 50% da população se amontoavam nas favelas. Outra coisa, que dava muito claramente para perceber, é que os espaços de lazer da cidade eram todos na praia, que efetivamente eram distantes dos bairros onde a população morava, então para quem que era o lazer? Era para os turistas, para a população (da cidade) não tinha... essa discussão do acesso à cidade ou acesso de todos os grupos aos instrumentos da cidade, a possibilidade de ir e vir, é muito interessante a gente pensar essa distribuição geográfica e social. (P18)

E dentro dessa discussão de negação aos seres humanos de pertencimento aos locais, aos espaços geográficos e sociais, também podemos fazer uma relação com um dos fatos mais desumanos que ocorreu no período entre as grandes guerras mundiais nas décadas de 1930 e 1940: o Holocausto promovido pelo estado totalitário comandado por Adolf Hitler na Alemanha, a saber, o Nazismo. Diferentes Corpos foram exterminados por serem considerados “impuros” e Paula e Lopes (2020, p. 54) descrevem este período da seguinte maneira



Na Alemanha nazista e nos territórios ocupados por Hitler na Segunda Guerra Mundial, marcada pelo totalitarismo de extrema direita, a eugenia e seus “avanços” culminaram no genocídio e extermínio de milhões de pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos, religiosos, políticos e econômicos na defesa de uma suposta “pureza” racial ariana. No início da década de 1940, com a instalação dos campos de concentração e no contexto do Holocausto (denominado como “Solução Final”), cerca de seis milhões de pessoas perderam a vida, em sua maioria judeus, mas também ciganos, homossexuais, dissidentes do regime nazista, pessoas com doenças genéticas, idosos, alcoólatras, indigentes, prostitutas etc.

Esta temática também foi abordada nos Grupos de Discussão em torno da obra de Chico Buarque, principalmente no momento da música quando o Jumento comenta sobre a placa exposta na Pousada: “*Puxa, puxa, que desacato, eu, afinal, sou jumento ou rato?*”, e que foi comentado na reunião

[...] pegando também essa parte que o jumento fala que “eu sou jumento ou um rato”, eu lembrei também que, aí já extrapolando um pouco mais, na época do nazismo era comum associar os judeus a ratos... Então pega uma coisa da desumanização, que você coloca um grupo como se fosse menos do que o outro, e aí você tira essa visão de compaixão que você tem para com o outro, porque “aquilo” deixa de ser humano, deixa de ser algo que é digno de você ter compaixão... (P06)

Consideramos o Nazismo então a mais cruel possibilidade de xenofobia, de negação do **Corpo estrangeiro**, de negação da possibilidade de manifestação do ser humano e, assim como outros governos totalitários, eugenistas, racistas e todas as mais deprimentes características que o Capitalismo pode “encarnar” devem ser amplamente discutidas para, para que todas as crianças, todos os homens e todas as mulheres (nas diversas faixas etárias) que tiveram suas vidas exterminadas ou suas famílias mutiladas por este sistema sejam lembradas, para que nenhuma outra família tenha que passar pelo mesmo terror e para que este sistema de organização da sociedade jamais aconteça novamente.

E as coincidências com o Governo atual também foram abordadas, quando um dos participantes sintetizou o que estávamos discutindo e o momento em que vivemos e com relação ao que a Universidade atravessava no momento em que as reuniões dos Grupos de Discussão aconteceram (em abril de 2020):

[...] o que a P05 falou, e também a P03, me fez lembrar de uma fala até do Paulo Guedes, quando ele comentou que as empregadas estavam indo para a Disney, em “uma farra danada”, e isso demonstra como que a nossa política atual não considera duas classes diferentes como iguais, ou que o governo devia voltar os olhos para eles até pra distribuir melhor... Aí retomando o que o P06 falou e o que eu entendo é que isso é fascismo, né? Quando você não considera pessoas que são diferentes como “pessoas”, ou como que tenham os mesmos direitos ou que são iguais mesmo, quando você considera diferente, para mim já fica caracterizado como fascismo mesmo... (P16+1)

[...] com relação ainda às pessoas poderem ou não ocupar espaços, eu queria trazer um pouco a discussão, talvez um pouco breve, para o que a UFLA está colocando para nós agora sobre a educação à distância ou as atividades remotas, porque eles não estão levando em consideração (ou se levam eles falam de forma muito superficial), não considera as pessoas que têm filho, porque quando você tem filhos, seu filho vai para a escolinha ou tem alguém que possa cuidar do filho pra você poder participar de uma aula por exemplo, mas agora em tempos de quarentena que o filho fica 100% do tempo em casa e você também, em que os tempos ficam diminuídos, porque a pessoa que trabalha para receber seu filho não tá fazendo isso, de forma justa e, lógico, porque em tempos como esse não tem o que fazer mesmo, mas a Reitoria está considerando por exemplo, quem não tem internet em casa, eles vão dar uma bolsa internet, mas quem não tem computador ou celular eles não vão dar um celular e um computador, é óbvio, para a pessoa estudar e a opção que eles estão dando para essas pessoas que não tem como participar das atividades remotas é o trancamento do período... Então acho que mesmo de forma digital, acho que estão considerando que as pessoas não têm o direito de ocupar os mesmos espaços ainda... a UFLA tem um histórico, acho que excludente talvez, a universidade tenha sido um espaço muito excludente historicamente e agora com uma retomada talvez da população tendo cada vez mais espaço dentro da universidade e esse governo que foi sempre contra a ocupação de espaço da população mais carente, vide os discursos todos de até dos ministros, então acho que a gente pode trazer para a realidade da UFLA mesmo esse debate que ficou claro na fala do Pró-Reitor que quem tem computador vai formar. Não sei para quê, né? Não sei para qual mercado de trabalho que ele está querendo formar as pessoas, mas quem não tem computador não vai formar, vai esperar... ou quem não tem condições de participar da atividade, até tem o computador ou até tem internet disponível, mas que ou tem que cuidar de idosos ou cuidar de pessoas que necessitam de cuidados mesmo ou das crianças também que demandam um tempo muito grande em tempos de quarentena. (P16+1)

Não vemos como coincidência que a primeira vítima de Covid no Brasil foi de uma diarista de 57 anos na cidade de São Paulo em 12 de março de 2020, já no estado do Rio de Janeiro foi outra trabalhadora doméstica de 63 anos que contraiu o vírus da empregadora que havia voltado de viagem à Itália e também foi diagnosticada com o novo Coronavírus. Isso diz muito (ainda hoje) a respeito da Pandemia no nosso país e de nossa realidade como um todo. O Brasil ultrapassou a “marca” de seiscentos mil vítimas (que foram contabilizadas e divulgadas) de Covid-19 em 08 de outubro de 2021, são 575 dias que separam a primeira morte da sexcentésima milésima vítima.

É na interpretação destes dados da realidade e na análise dos dados obtidos através das reuniões dos Grupos de Discussão é que voltamos a afirmar a importância da Educação para entendermos, apropriarmos e superarmos esta realidade. Todos os Corpos aqui discutidos, a saber: Criança, Doente, Pobre, Estrangeiro, Feminino, Gordo, Indígena, LGBTQI+, Negro, Religioso e Velho; e que foram abordados nesta análise de dados na tentativa de afirmar que o Corpo (Orgânico e Inorgânico) é a nova cerca do Capitalismo que limita o acesso de homens,

mulheres e crianças à Cultura, já que são esses Corpos que configuram a classe trabalhadora, que historicamente o Capitalismo explorou, alienou e substituiu (de todas as formas possíveis) na linha de produção que visa somente o acúmulo de capital.

### **ENUNCIADO III – VIRTUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO DOS SERES HUMANOS COM E NO AMBIENTE**

Depois da apresentação dos outros dois enunciados, passamos agora para o último, que também dialoga com os anteriores e apareceu de forma despretensiosa no trabalho, pois a princípio não estava planejado, a “Virtualização da relação de Seres Humanos com e no Ambiente”. Mencionamos que não era intencional esta análise, pois nem nas piores leituras da realidade, não imaginávamos que teríamos de enfrentar tão longo isolamento social por conta de uma Pandemia de um vírus que surgiu na China (na verdade há estudos que estão buscando essa origem do Sars-Cov-2).

Além de mostrar que estamos todos interligados fisicamente no âmbito mundial (já que o mundo todo foi infectado pela doença), a Pandemia dá uma réplica de que também estamos ligados virtualmente. Sobre este momento de isolamento social, também discutimos nas reuniões, como no caso da fala do participante:

[...] seria interessante para colocar ideias no lugar também, porque a vida é uma correria louca e ter um tempinho para si para pôr as ideias e os pensamentos no lugar acho que é interessante. (P16+1)

Essa “correria louca” mencionada pelo participante responde às discussões já realizadas, sobre nossos Corpos afetados pelas decisões e imposições do Sistema Capitalista, que faz com que não tenhamos tempo para pensar em nossa condição de ser humano. Ou seja, sofremos (como sociedade) o controle do Capital, assim como denunciam Karl Marx, Friedrich Engels, Michel Foucault, Judith Butler, Angela Davis e outras referências que fazem uma análise do sistema em relação a nossa existência.

Ao passo que o espaço virtual entrou na casa das pessoas (não todas), muitas empresas também voltaram ações para fomentar esse novo tipo de mercado, o que também afeta nossas ações no “mundo virtual”, colocam-nos cercados (ou em bolhas) para atuarem e lucrarem com essas medidas. Nas reuniões também discutimos sobre isso, falamos sobre o aceite dos termos que os aplicativos nos apresentam e que (muitas vezes) não lemos. Essa aceitação faz com que estas empresas controlem os “dados” que geramos no exato momento em que estamos conectados à internet. Essas ações também causam estranhamento, como podemos ver no comentário de P18

Aqui em casa tem um amigo meu que trabalha na Google e que mandou um daquele negocinho que chama Google Home, é uma caixinha de som que a gente usa pra música, só que ela fica conectada e aí de vez em quando chega uma propaganda sobre exatamente aquilo que você estava conversando... então... nós estamos achando tudo muito estranho, mesmo!

Como discutimos anteriormente, o Capital sempre procura formas de se reinventar, e nesse período de isolamento as Empresas, o Comércio e a vida tiveram de se adaptar a estas novas condições, alguns museus abriram suas portas para a entrada virtual de visitantes, as Escolas tiveram que se adaptar a uma nova realidade e, conseqüentemente, Docentes e Discentes também tiveram que se adaptar. Estas questões foram tematizadas em nossas reuniões com o grupo de participantes: “[...] é uma adaptação” (P16+1). Essa adaptação também passou pelas decisões da Universidade

[...] a gente vai aprendendo devagarzinho a lidar com esse negócio de trabalho remoto, não sei se a gente aprende definitivamente e depois essa é uma conversa que quero ter com vocês considerando que tem um cenário aí por vir, não sei se está todo mundo por dentro, mas imagino que a gente tenha que conhecer e se posicionar. A Universidade, assim como outras Universidades, está estudando o retorno do semestre de maneira remota.  
[...]  
Todo mundo meio que tentando se adaptar a esse processo todo. (P18)

Sobre esta nova realidade, inclusive na Universidade, discutimos como as decisões estavam sendo tomadas para um processo de adaptação, o que gerou um descontentamento dos participantes com relação ao modo como este processo decisório estava acontecendo. Houve uma discussão sobre o papel de “tecnocratas” em tomadas de decisão<sup>31</sup> em diversas áreas, mas especialmente tratada aqui em relação à Educação em nosso país, onde geralmente as decisões são tomadas para agradar ao Capital. Toda organização interna dos sistemas de ensino é de certa forma influenciada, haja visto, por exemplo que os processos de avaliação da Educação no país – as avaliações externas - passam pelo crivo do Banco Mundial (ALTMANN, 2002). Sobre isso, houve alguns comentários que relacionamos abaixo

[...] “tecnocratas”, que a gente estava falando sobre o EAD aqui e criticando, então muitas vezes são coisas que pessoas que nunca entraram na sala de aula que propõem esse tipo de coisa, mas que nunca foram lá... não sabem como funciona a sala de aula para poder propor alguma coisa. (P16+1)

[...] a gente tem visto vários empecilhos, tem tido uma discussão que não era também uma discussão aberta, está muito relacionada também ao fato de que o Ministro na semana passada deixou claro que as Universidades que não pararem vão ser premiadas, vão ganhar mais dinheiro etc. Num tempo de pandemia e de horror público, ele consegue trabalhar, fazer um pouco mais de terrorismo e o que se coloca, que acho que é uma coisa importante para a

<sup>31</sup> Em referência ao discutido por Vladimir Safatle no vídeo “QUEM SOMOS NÓS | Nova Direita por Vladimir Safatle, disponível em: <https://youtu.be/VC6tITfhsGU>

gente discutir é também assim... então, vamos supor que a gente volte, eu fico com uma dúvida profunda não vai ser hoje que a gente vai discutir isso, mas como realizar os estágios de maneira remota? (P18)

Essas falas foram ao encontro com o que estava sendo discutido na Universidade, já que as decisões estavam sendo tomadas sem a devida consulta à comunidade universitária, que envolve não somente os docentes, mas também os discentes de graduação e pós-graduação de maneira direta (além de técnicos administrativos, terceirizados, etc), já que o ato educativo de forma remota iria afetar a todos e todas. Não poderia ser uma tomada de decisão tecnocrata, autoritária (como de fato foi), mas havia (e sempre há) a necessidade de que as decisões fossem tomadas ouvindo o coletivo, de forma (de fato) democrática:

[...] já que a gente não sabe o tempo que isso vai se estender, então pensar sobre isso acho que é necessário e podemos, mas a gente precisa pensar juntos, não pode ser essa proposta goela abaixo de uma pessoa, que vai querer pensar para todo mundo nesse contexto de pandemia mundial, né? Quer dizer, o negócio afeta todo mundo, aí ele quer decidir tudo sozinho... (P18)

As decisões de Universidades giraram em torno dos esforços do Ministro da Educação (da época) Abraham Weintraub de que as Universidades não deveriam parar, mesmo que no meio de uma Pandemia<sup>32</sup>, de necessidade de isolamento e de cuidados sanitários que, presencialmente, as Universidades não estavam (e estão?) preparadas e que seriam premiadas caso não parassem, mesmo que o ensino se realizasse de forma remota.

Com relação à Universidade em Lavras/MG, o ensino se realizou a distância na Pandemia do novo Coronavírus, houve algumas medidas com relação à disponibilidade de pacotes de internet a discentes que não tivessem conexão, empréstimo de notebooks para algumas pessoas que não possuísse aparelhos para a conexão<sup>33</sup>, o que seria uma política positiva, mas por não levar em consideração as condições de péssima conexão<sup>34</sup> e as condições sociais que o corpo docente e discente se encontrava com relação ao período necessário de isolamento social foram péssimas decisões. Muitas pessoas tiveram que lidar com: o cuidado de filhos e filhas, cuidado de idosos e idosas, ajudar na renda familiar por conta da adaptação econômica, necessidade de trabalho doméstico além do trabalho remoto

<sup>32</sup> Matéria disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2020/04/18/internas\\_educacao,1139971/weintraub-universidades-mantem-atividades-pandemia-serao-premiadas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2020/04/18/internas_educacao,1139971/weintraub-universidades-mantem-atividades-pandemia-serao-premiadas.shtml)

<sup>33</sup> Nem todo corpo discente foi contemplado, houve mobilizações de estudantes e professores de forma a buscar contribuir com computadores junto a pessoas que não tinham condições de se adaptar ao novo contexto, e estavam em completo isolamento.

<sup>34</sup> “Internet móvel do Brasil é medíocre na escala global”, segundo relatório da OpenSignal. Matéria disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/05/29/brasil-esta-entre-as-piores-internets-moveis-do-mundo.htm>

como um todo. Isso tudo sem levar em consideração as consequências psíquicas com relação ao combate à doença efetuado pelo (des)Governo Federal, que levaram o Brasil a um dos países que pior enfrentou a Pandemia no mundo, segundo estudo do Instituto Lowy da Austrália<sup>35</sup>.

Essas dificuldades de conexão também aconteceram durante nossas reuniões, como podemos perceber nas falas

“Acho que a internet não quer que a gente converse mesmo...” (P18)

Oi! Ai, gente, desculpa, não sei o que está acontecendo... tem hora que funciona, agora eu tive que sair e entrar de novo, mas agora parece que deu... (P02)

E com relação às dificuldades deste “tempo remoto”, as reuniões também abordaram assuntos com relação à Educação de forma remota (ou “à distância” – EAD), ao que se segue na fala abaixo

[...] os professores estavam tendo dificuldades em dar essas aulas online principalmente por condições de tecnologia, porque por exemplo a minha tia não tinha instrução nenhuma pra usar um computador, entrar numa live... nada disso... E ela me procurou para ajudar ela, porque ela queria gravar a aula dela e exibir posteriormente a aula dela pros alunos e ela não estava conseguindo; e em outra situação também, a minha irmã é supervisora de uma escola e aparentemente eles estão sendo muito pressionados tanto pelo governo para fazer essas aulas online, mas eles também estão sendo pressionados pelos pais, principalmente do pessoal que vão fazer o Enem esse ano, que já estão adiantados, eles estão sendo muito pressionados. E aí a gente entra em outra situação que [...] os pais não estão sabendo lidar com isso, porque certamente não é o que é uma aula presencial e eu conheço pessoas que tem 4, 5 filhos e eles têm horário de aula, realmente não tem como ficar em cima de 4 crianças e dar conta de responder a dúvidas e tudo mais, então tá uma bola de neve muito grande! (P16)

Esse relato que a participante trouxe também foi ao encontro com o que discutimos a respeito pelo papel da Educação em tempos como estes e se seria possível um ato educacional acontecer nestes moldes, já que além das dificuldades com a conexão, também percebemos que as discussões demoravam muito mais para acontecer, diferente do que ocorre no modo presencial onde podemos ter um contato mais próximo entre docentes e discentes. Neste sentido destacamos a fala a seguir

[...] eu tenho a impressão que as conversas aqui são bem mais demoradas e arrastadas do que uma conversa presencial e tenho dúvidas a respeito da capacidade de uma plataforma dessa possibilitar realmente a voz das pessoas. Fico em dúvida... As pessoas se colocam assim como acontece nas

---

<sup>35</sup> “Brasil é o pior país do mundo no combate à pandemia, aponta estudo”, matéria do Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/01/28/brasil-e-o-pior-pais-do-mundo-no-combate-a-pandemia-aponta-estudo>

aulas? [...] o fato de você ter contato mais próximo com as pessoas, o debate, do contato com o que é contraditório, porque não é só o professor que fica falando com a gente nas aulas. (P18)

Mas não tivemos somente críticas negativas deste momento, um dos participantes também destacou a importância da experiência nesses moldes:

[...] eu também acho que as reuniões presenciais, elas têm uma dinâmica e possibilidades que o digital não oferece, mas por outro lado é uma oportunidade também para gente ir usando mais o digital, porque querendo ou não ele tá cada vez mais presente. (P04)

Levando em consideração o referencial teórico que apresentamos neste trabalho, dos autores da Psicologia Histórico-cultural como Vigotski e Leontiev, colocamos em discussão a questão do contato social para o desenvolvimento do ser humano e até que ponto este modo remoto pode garantir essa possibilidade, sobre isso temos a fala abaixo

[...] é a sociedade que coloca aquilo que é até onde que você pode ir, e o que é interessante disso é que a gente vai discutindo em relação à aprendizagem, eu não sei se eu comentei com vocês a respeito disso na semana passada, mas num tempo em que a gente fica entocado em casa, nesse tempo de quarentena, fica ainda mais evidente o quanto a aprendizagem é social! (P18)

Neste sentido, após ouvirmos a música “A Cidade Ideal” em que os bichos expõem suas necessidades “pessoais” sobre o que esperavam e desejavam da cidade que estavam à caminho, discutimos também sobre as possibilidades desse formato à distância da educação contemplar a formação de sujeitos sociais e sociáveis, como destaca a fala abaixo

[...] então os projetos de *homeschooling*, de ter a escola dentro de casa ou EAD, eles não têm como abraçar, não tem como formar esse sujeito para viver em sociedade, porque se não a gente vai ter uma perspectiva apenas teórica, a gente não tem esse convívio, a gente não tem a exposição à contradição, à diversidade de opiniões e de posições, e essa música ela deixa bem claro isso mesmo, que o bem comum vai ser diferente daquilo que é um somatório de desejos. (P18)

Discutimos que esse bem comum passa pelas concessões que devem ser feitas, pois nem tudo que queremos individualmente pode ser contemplado numa perspectiva coletiva, na perspectiva social. O que entendemos disso é que para mudança das condições em que se encontra a sociedade, há a necessidade de a sociedade de forma coletiva tomar as decisões para seu “funcionamento”, ou seja, que exista de fato a democracia com a participação social, participação das pessoas que nela vivem e não somente no momento do voto nas eleições, em que são eleitos “representantes” que não representam de fato os anseios da população.

Para finalizar, mas não com menos importância, na verdade é até uma instigante provocação para o desenvolvimento de novos trabalhos, apresentamos a seguinte fala:

A P16 está com dificuldade para acompanhar... P16, retira sua câmera... nós também podemos... Talvez nós possamos também tirar as nossas câmeras, será que fica mais leve mesmo? (P18)

Fizemos até aqui, antes deste último enunciado, uma discussão que leva em consideração as possibilidades de manifestação dos corpos na sociedade regida pelo Capital. A partir das discussões realizadas nas reuniões, pensamos sobre qual é a possibilidade de manifestação de homens e mulheres no modo virtual? Qual a relação dos Corpos Orgânicos e Inorgânicos com o mundo digital? Qual relação estabelecemos com os aparelhos digitais (celulares, computadores etc.)? Qual o impacto do mundo virtual na relação do ser humano com e no ambiente?

Entendemos que assim como no “mundo presencial”, o controle do sistema capitalista sobre o modo virtual de nossa existência é capaz de nos proporcionar uma prisão com suposto teor de liberdade, nossa relação com o ambiente não é corporal a partir do momento em que olhamos e interagimos com as paisagens através dos aparelhos e de seus *pixels*. Por exemplo, tiramos foto com o celular e postamos no Instagram com a possibilidade de utilização de diversos filtros o que acaba por modificar a realidade de certa forma.

Temos a falsa impressão de que o mundo digital nos aproxima de alguém que está longe, mas pensamos que nos afasta corporalmente, seja no âmbito orgânico pois não sentimos e percebemos a nós mesmos, ou então no inorgânico quando não interagimos com outros seres humanos e muito menos com o ambiente em que estamos, ficamos frequentemente imóveis, sentados, diante de máquinas, muitos não são nem vistos pois não abrem (ou não têm) as imagens de suas câmeras. As relações professores-estudantes, estudantes-estudantes que sempre foram uma questão importante na educação aqui ficam muitíssimo mais limitadas. Nós que tivemos a oportunidade de entrar em algum ambiente virtual, em que tivemos o mínimo de possibilidade de participar, ouvimos ao menos uma vez a(s) frase(s): “Vocês conseguem me ouvir?”, ou então “Vocês estão conseguindo me ver?” (também as vezes condensadas numa frase só). Mas não seriam estas as perguntas que a classe trabalhadora faz a todo momento num sistema capitalista? Seria a classe trabalhadora detentora de voz neste sistema? Seria a classe trabalhadora detentora de qualquer direito?

Estes foram os três enunciados que foram apresentados de forma separadas, mas gostaríamos de destacar que eles estão em diálogo, pois partem do mesmo objeto analisado (as reuniões de discussão da Obra “Os Saltimbancos”), e só é possível a discussão de um dos enunciados que apresentamos na presença dos demais enunciados, pois fazem parte da mesma realidade e do mesmo momento em que as reuniões foram realizadas. Ou seja, quando



discutimos sobre os Corpos e suas relações com e no ambiente, suscita olharmos para o sistema capitalista que tem como uma de suas marcas a exploração do trabalho e a limitação de acesso à Cultura (material e imaterial), que foi o que tentamos demonstrar neste trabalho através do diálogo em que os três enunciados apresentados estão imersos.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES, UNI-VOS”  
(Karl Marx e Friedrich Engels, 1848)*

Vivemos num momento turbulento e na tentativa de sua compreensão partimos das condições históricas de nossa sociedade. As discussões feitas sobre a obra “Os Saltimbancos” possibilitam a interpretação a respeito dessa trajetória do nosso país, marcada pela exploração de um povo e um ambiente ricos em diversidade, em recursos naturais, mas pobre em possibilidades de acesso à Cultura.

Essas possibilidades estão controladas pela mão invisível do mercado, a caneta que assina as decisões e a tentativa de controle constante do sistema capitalista como também sobre os Corpos na sociedade. A classe dominante, representada na peça pelos “Barões”, explora a classe operária, afastando-a de sua condição humana e que, assim, não supera sua condição animal.

As “lições do dia” apresentadas pelo Jumento na obra artística de Chico Buarque nos sugerem orientações como sociedade para possibilidades de apropriação e superação das condições em que estamos submetidos. Quando o personagem fala *O melhor amigo do bicho é o bicho* pode abrir nossos olhos para o fato de que a classe trabalhadora deve se ver e se entender como classe trabalhadora mesmo que numa diversa paleta de diferenças, e numa sociedade de classes é importante entender que há um inimigo em comum: a classe (dita) dominante.

Quando apresenta a segunda lição do dia: *Um bicho só é só um bicho, agora todos juntos... Somos fortes*; é possível destacar que após a apropriação da primeira lição, a união é necessária na classe trabalhadora para entender a existência desse inimigo comum e que, assim como na terceira e última lição do dia – que o Jumento destaca que *os homens voltam sempre* –, a superação da condição de exploração não será uma “batalha” fácil de ser vencida, por isso valemo-nos da orientação de Marx e Engels (2010) na frase que inicia essas Considerações Finais, a União da classe trabalhadora é essencial na sociedade dividida em classes.

Neste contexto, este trabalho tenta contribuir com a interpretação da realidade do Brasil, ao entender que o Capitalismo está em todos os lugares de forma arraigada apesar de não possuir um Corpo, possui “tentáculos” (para citar alguns exemplos): na política com atuação para a diminuição orçamentária para áreas como a Educação e a Ciência, as reformas trabalhistas como desvalorização da classe trabalhadora, ou então na desvalorização dos idosos (sábios e sábias de nossa sociedade) com a reforma previdenciária; na indústria cultural e grandes mídias; na internet e de canais como Whatsapp, que são instrumentos de divulgação e propagação de notícias falsas sem crivo algum.

É no controle do Corpo Orgânico, ou seja, do próprio ser humano, que o Capital atua na desumanização da sociedade numa realidade “chicoteante”; bem como no controle do Corpo Inorgânico, ou seja, da natureza e da possibilidade de formação do ser humano de forma dialética. Ao controlar os Corpos humanos, o sistema impossibilita a transformação – consciente e conscientizadora – da natureza por meio do trabalho e conseqüentemente a transformação de nós mesmos em seres humanos mais completos e plenos.

Pensamos a Educação como ação que pode possibilitar seres humanos se tornarem seres humanos de forma crítica, instrumentalizando-os a interpretar esta realidade e entender que existe um controle de uma classe – a burguesa – sobre seus Corpos e sobre as possibilidades de se manifestarem como seres humanos. Para tanto, valemo-nos de um ato educativo, referenciado teórica e metodologicamente pelo Materialismo Histórico-dialético, a análise dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin, a Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Ambiental Crítica para discutirmos e interpretarmos esta realidade a partir de “Os Saltimbancos”.

Na análise dos dados que foram coletados a partir das reuniões dos Grupos de Discussão, apresentamos três enunciados que dialogam entre si e que suscitaram a partir das falas dos participantes, sobre o que os personagens representaram e sobre sua apropriação da condição explorada e superação deste trabalho que desumaniza os seres humanos e ao mesmo tempo, como condição do sistema capitalista, humaniza os animais. Os enunciados foram:

I – Os Corpos Orgânico e Inorgânico são explorados no trabalho do Sistema Capitalista

II – Corpo como limitador de acesso à Cultura (material e imaterial): a nova cerca do Capital;

III – Virtualização da relação dos Seres Humanos com e no Ambiente

Desta maneira, na esteira de discussão que apresentamos na análise de dados, entendemos que o Corpo sintetiza as condições biológicas e culturais de uma sociedade que

explora o ser humano e, conseqüentemente, a natureza. Esta sociedade em que vivemos coloca em primeiro lugar o acúmulo de capital, influenciadas por uma rede invisível que reproduz os anseios de uma classe burguesa que enxerga os demais seres humanos como peças descartáveis e possíveis de serem repostas numa linha de produção de riqueza que nos encaminha à falta de humanidade. Sobre estas características históricas em nosso país, remetemo-nos à Darcy Ribeiro (2015, p. 91), onde explica em “O Povo Brasileiro” que

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria.

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, sevir e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação, nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária.

Sendo assim, entendemos que as discussões sobre o Corpo colaboraram com a compreensão das relações da Sociedade com e no Ambiente, e que pode contribuir com a Formação de Professores e de Educadores Ambientais, bem como com a tentativa de produção de conhecimento sobre a Educação Ambiental, com o processo de interpretação desta realidade, na formação de sujeitos críticos que percebam os grilhões que os prendem. Com esta formação é possível pensarmos e construirmos a “sociedade solidária” proposta pelo autor, onde a relação dialética entre o Orgânico e Inorgânico de todos os diferentes Corpos poderão ter um objetivo único: a liberdade do Corpo de se manifestar plenamente, o Corpo omnilateral.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005

\_\_\_\_\_. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDOTTI, S. **Os Saltimbancos**; tradução e adaptação Chico Buarque; música Luis Enriquez Bacalov; ilustrações Ziraldo. 11 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Editora Yellowfante, 2020.

CAMARGO, C. P. de; CAMARGO, E. P. de; DA SILVA, C. S. As relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade na Arte de Chico Buarque. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 4, n. 2 (esp), p. 73–94, 2018

DANTAS, F. de S. Os Saltimbancos: uma leitura literária “sociológica” em Chico Buarque. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 36, n. especial, 2020

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. Ed., São Paulo: Atlas, 1985

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1995

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva; tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017

FESTOZO, M. B. **A Educação Ambiental na formação de professores**: horizontes para participação social. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 320 f., 2015

FESTOZO, M. B. et al. Relações Históricas entre a Educação Ambiental e a Participação Social. **Rev. Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 253-266, 2018.

FOSTER, J. B.; CLARK, B. Marxismo e a dialética da ecologia. **Crítica Marxista**, n. 50, p. 171-191, 2020

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019;

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE – UFSCAR. **Palavras e Contrapalavras**: Enfrentando Questões da Metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. P. 19-39

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006

HUBERMAN, L. **A história da riqueza do homem**. 21 ed. Revista. Rio de Janeiro: LTC, 1986

KONDER, L. **Os Marxistas e a Arte**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1967

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação**. Ribeirão Preto: USP, 2011. V. 0. P. 01-15

LÊNIN, V. I. **Cadernos filosóficos: Hegel**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018

LIMA, C. A.; SILVA, L. P. de A. As Diferentes Formas de Ver a Arte na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. Pp 867-895, Julho de 2017. ISSN:2448-0959

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. de C. TEORIA SOCIAL CRÍTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições à educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 68–82, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011

MARTINS, F. de P. **O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 162 p., 2014

MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre Literatura e Arte**. 4 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. 1 ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013

MENDONÇA, M. C. Desafios metodológicos para os estudos bakhtiniano do discurso. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE – UFSCAR. **Palavras e Contrapalavras: Enfrentando Questões da Metodologia Bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. P. 107-117

NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Faces da Natureza: Positivistas, Neokantianos e Marxistas. **Assentamentos Humanos (Marília)**, v. 14, p. 59-70, 2012;

OS SALTIMBANCOS. Brasil: Philips Records, 1977

OXFAM. **Tempo de cuidar**: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Oxfam GB, 2020

OXFAM Brasil. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. [S.l.] Brief Comunicação, 2017

PAULA, L. de; LOPES, A. C. S. A eugenia de Bolsonaro: leitura bakhtiniana de um projeto de holocausto à brasileira. **Revista Linguagem**, São Carlos, c. 35, Dossiê *Discurso em tempos de pandemia*, p. 35-76, 2020

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

PAULO, S. de; MOREIRA, T. A. Acerca do método em *Problemas da poética de Dostoiévski*. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE – UFSCAR. **Palavras e Contrapalavras**: Enfrentando Questões da Metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 50-55

RAMALHO, C. W. N. A natureza da natureza em Marx. **Tomo**, n. 17, 2010

RANGEL, M.; ROJAS, A. A. Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 73-86, 2014

REIS NETO, J. A. **Exu e a descolonização da docência**: religiosidade afro-brasileira, cinema e a formação de professores(as). Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei,, São João del-Rei, 250p. 2019

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3 ed. São Paulo: Global, 2015

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROGÉRIO, C. Revolução dos bichos: os 40 anos dos Saltimbancos. **Revista Crescer**, 2017. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Saltimbancos-40-anos/noticia/2017/03/revolucao-dos-bichos-os-40-anos-dos-saltimbancos.html>>. Acesso em: 13/08/2020.

RUBIM, A. A. C. Pandemia e mortes da cultura. Conservatório Cultural do CULT – Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, da Universidade Federal da Bahia, postado em 11/08/2020. Disponível em : <http://www.cult.ufba.br/wordpress/pandemia-e-mortes-da-cultura/> . Acesso em: 20 out 2021

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

\_\_\_\_\_. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SCHMIDT, C. Diálogos entre os Irmãos Grimm e Chico Buarque: revisitando narrativas infantis clássicas. In: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP, 2017, Lecce. **ATAS DO V SIMELP: De volta ao futuro da Língua Portuguesa**. Lecce-Universitát de Sarmento: Es-e - Salento University Publishing, 2015. v. 01. p. 443-45

SILVA, A. P. P. de F. e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso**. Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-70

SOUZA, S. A. Vozes da infância, falas da política: Os Saltimbancos no debate do final da década de 1970. **Proj. História**, São Paulo, n. 24, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004

\_\_\_\_\_. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Especial n. 3, p. 145-162, 2014

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que?. **ver. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 295-308, 2012

TREVIZAN, M. V. Perspectivas metodológicas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE – UFSCAR. **Palavras e Contrapalavras: Enfrentando Questões da Metodologia Bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 118-130

VIGARELLO, G. **As metamorfoses do Gordo: a história da obesidade da Idade Média ao século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. Tradução de Roberto Della Santa Barros e revisão de Marcelo Della Vecchia. URSS: Varnitso, 1930. Disponível em: [http://www.estmir.net/lsv\\_1930\\_2--\\_trans-socialista\\_b.pdf](http://www.estmir.net/lsv_1930_2--_trans-socialista_b.pdf). Acesso em: 07 de jun. 2021

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. P. 157-188

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

WERMUTH, M. A. D. Biopolítica e Polícia soberana: a sociedade como chave de compreensão da violência punitiva no Brasil. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 23, n. 3, 2018.

ZILLI, L. F. Letalidade e vitimização policial: características gerais do fenômeno em três estados brasileiros. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 17, 2018



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Humanizar a Ciência”, esta foi uma frase central e orientadora para a escrita deste trabalho. Três palavras que suscitam muitas reflexões e que estiveram presentes na formação da Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental. O contato e estudo de autores e autoras, a discussão e reflexão coletiva para construção de significados permitiram aproximarmos-nos do entendimento desta frase, num contexto em que poucas coisas são possíveis a uma população sofrida como a de nosso país.

O novo Coronavírus levou à morte mais de seiscentos mil brasileiros e brasileiras, e evidenciou que a Ciência precisa ser cada vez mais humanizada e acessível a todas as pessoas, mas será que se ela fosse assim, o número de mortos na Pandemia teria sido menor? A convivência da escrita desse trabalho com o aumento gradual na contagem de pessoas que se foram (e que ainda aumenta) pela Covid-19 foi um processo avassalador.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe humanizar a Educação na relação com a Ciência, por intermédio do contato de estudantes com os conteúdos científicos inseridos na prática social, mediados pela atuação de professores e professoras, preocupados com os caminhos pelos quais os estudantes conseguirão melhor se apropriar e atuar em seu meio, consoante propôs Dermeval Saviani (embora ainda não ocupe um lugar de destaque na Educação formal em nosso país). A Ciência é, assim como a Arte e a Filosofia, construída a partir das relações de seres humanos consigo mesmos, com seus pares e o ambiente, ou seja, é parte da Cultura.

Nessa direção, o “Círculo de Vigotski” afirma que a humanização de homens e mulheres se dá no contato com a Cultura, ou seja, precisamos do outro para nos formarmos como seres humanos e superar a condição de projeto humano. De igual modo, o “Círculo de Bakhtin” defende a importância do outro para nos (trans)formarmos continuamente.

Quando nos aventuramos no mundo da análise dialógica do discurso dos teóricos russos do Círculo de Bakhtin, é importante ressaltar que foi uma mudança no referencial teórico-metodológico com o qual a orientação está mais habituada. Os filósofos da linguagem nos apresentaram uma abordagem diferente, mais condizente com os demais referenciais assumidos, o que faz mais sentido para trabalharmos. Um destaque que poderíamos fazer com relação às discussões que aconteceram neste caminho de formação é que o trabalho com o Grupo JACI foi muito característico, pois já estávamos familiarizados com as discussões sobre a Educação Ambiental Crítica.

Na tentativa de aproximação desta área com a Educação Física, talvez pudesse ficar mais evidente a presença do Corpo no diálogo, se mais pessoas do grupo fossem formadas na área, ou se então fizéssemos um novo ato educativo junto aos programas de formação de professores do Departamento de Educação Física, ou então em alguma disciplina, o que não descartamos como continuidade para este trabalho. Assim, consideramos ter caminhado alguns passos no caminho para ter o Corpo como conteúdo no diálogo entre estas áreas a partir de “Os Saltimbancos”, contudo, estas novas possibilidades de trabalho poderiam contribuir de maneira significativa para o aprofundamento desta tessitura.

Outro aspecto importante que marca esta abordagem junto ao Círculo de Bakhtin é que o embasamento teórico que fundamentou as discussões sobre o Corpo no período das reuniões junto ao Grupo foi enriquecido no processo de formação, o que significa que a enunciação leva realmente em consideração o momento em que nos encontramos. Este embasamento, então, estava mais aprofundado no momento da escrita e da análise das discussões do que no momento do ato educativo em si.

Em um novo ato, as discussões sobre o Corpo teriam mais embasamento, bem como a compreensão das contribuições da obra seriam diferentes e a atuação como mediador das discussões também poderia acontecer de forma mais assertiva com relação a este conteúdo para a Educação Ambiental Crítica. O que entendo como característica do trabalho docente, já que nos atos educativos todos os participantes, sejam educadores/educadoras ou educandos/educandas, se transformam neste fluxo contínuo da Dialética de elaboração de novas sínteses.

Pensamos que para a continuidade da formação como Professor (em um Programa de Doutorado, por exemplo) existe a possibilidade de aprofundarmos os estudos na tentativa de contribuir, a partir do Corpo como conteúdo, com o diálogo entre as áreas de Educação Ambiental Crítica e de Educação Física, embasados com as discussões realizadas no primeiro artigo desta Dissertação.

Isto posto, procuramos, neste trabalho, desenvolver e interpretar uma experiência formativa no contato não só com a Ciência, mas também com a Arte brasileira, de Chico Buarque, ancorada na descrição e no protesto contra a realidade de um povo supliciado ao longo de sua trajetória artística.

A minha aproximação com a Arte, assim como o contato social (concentrado na esfera familiar devido ao isolamento social), fez-me manter a chama de humanidade neste processo doloroso de escrita da Dissertação, sobretudo, em tempos tão sombrios os quais não se valoriza as humanidades e a Educação. Ao passo que essa dolorosa tarefa foi desenvolvida,

percebemos que esta área precisa de pessoas cada vez mais dispostas a desvelar esta realidade caótica, na tentativa de desnudar a totalidade de um sistema que desumaniza as possibilidades de humanização – o Capitalismo.

Este trabalho teve a intenção de demonstrar a possibilidade de pensar a relação da Sociedade no e com o Ambiente a partir do Corpo, com base numa concepção que não dicotomiza seres humanos e natureza, pois não existiríamos sem ela. Ao longo das discussões, referenciados por Karl Marx e outros autores marxistas sobre o pensamento acerca do corpo orgânico e inorgânico, constatamos que o processo de humanização por meio do contato com a Cultura se dá numa relação dialética entre estes corpos que compõem o ser humano. Assim, entendemos que esta abordagem de discussão sobre o Corpo como conteúdo de ensino pode possibilitar o diálogo entre as áreas de Educação Ambiental Crítica e da Educação Física

Orientados para a discussão acerca deste conteúdo, caminhamos em direção de reflexões sobre o trabalho, que sintetiza a relação de seres humanos no e com o ambiente, como característica fundamental do Corpo Inorgânico e que é alvo de dominação pelo Capitalismo, assim como a Cultura em sua totalidade. Neste sentido, entendemos que “Os Saltimbancos” pode dialogar com o ato educativo, ao contribuir de maneira multidisciplinar com a formação crítica de sujeitos que têm a possibilidade de interpretar, apropriar-se e lutar pela superação das condições de exploração imposta à classe trabalhadora numa sociedade capitalista que perpetua o ideal burguês.

No segundo artigo, quando da análise dos enunciados que suscitaram com as discussões, percebemos que muito poderia ter sido abordado com um maior aprofundamento teórico. Com o primeiro enunciado, “Os Corpos Orgânico e Inorgânico são explorados no Trabalho do Sistema Capitalista”, pudemos fazer uma aproximação com o que fora discutido no primeiro artigo desta Dissertação, pois destaca as discussões sobre o Corpo no trabalho do sistema capitalista e o quanto ele pode e é explorado em sua totalidade para saciar a sede de capital que a classe burguesa possui.

A comparação entre as atividades realizadas pela classe trabalhadora e as descritas pelos personagens da obra são semelhantes, e podemos afirmar que, embora os animais não trabalhem (pensando no que representa o trabalho para a teoria marxiana), os seres humanos não atingem no sistema Capitalista sua condição para além da animal, ou seja, por serem alienados por um trabalho que não possibilita sua (trans)formação, os seres humanos não se configuram como seres sociais e culturais nesta organização de sociedade.

Ao darmos continuidade na análise e passando para o segundo enunciado, “Corpo como limitador de acesso à Cultura (Material e Imaterial): a nova Cerca do Capital”,

procuramos demonstrar que nesta sociedade dividida em classes, o acesso à Cultura só é “permitido” à classe dita dominante. O preconceito à Classe Trabalhadora, a saber com relação ao que são, ao que representam e a seus anseios de poderem manifestar sua humanidade a impossibilitam de ter acesso ao que foi construído pela humanidade ao longo da história, às riquezas do contato em sociedade no e com o ambiente. Por isso lutamos por uma Educação crítica de sujeitos, onde cidadãos e cidadãs possam enxergar essa Cerca imposta pelo Capital e não aceitem a condição de dominados e dominadas.

Já no terceiro enunciado, “Virtualização da relação dos Seres Humanos com e no Ambiente”, apesar de não ser algo que emergiu das discussões sobre a obra de Chico Buarque, trouxe luz a outro processo de dominação que os donos do capital almejam (e que estão conseguindo) junto à sociedade. O controle do mundo virtual não é diferente do que acontece no mundo real e não podemos ter a inocência de mudar o mundo real através de avatares do mundo virtual.

Ao apresentarmos os enunciados que suscitaram das discussões a partir desta obra artística de Chico Buarque, concluímos que é possível o Corpo ser conteúdo da Educação Ambiental Crítica, por sintetizar a natureza biológica e a natureza cultural dos seres humanos, que pode problematizar a relação da sociedade no e com o ambiente e pode contribuir com o processo de interpretação desta realidade onde seres humanos e ambiente são explorados pelo Capital.

Sendo assim, entendemos que a superação da sociedade capitalista passa (também) por uma formação crítica de sujeitos, que serão capazes não somente de interpretar a realidade, mas perceber os “grilhões que os prendem”, bem como compor e propor uma nova organização societária, na qual: seres humanos poderão se tornar plenamente humanos; pode haver união na classe trabalhadora; e que não seria necessário protestar contra Bolsonaros, Trumps ou neo-Hitlers, pois as condições de exploração de seres humanos e do ambiente poderiam ser extintas em prol do que nos unifica: a Natureza.

“PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES, UNI-VOS!”

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. J.; CARNEIRO, S. M. M. Relações entre Educação Ambiental e Educação Física – um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba. **Rev. de Educação Pública (UFMT)**, v. 23, p. 853-873, 2014

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de abr. 1999.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação Ambiental e Educação Física: Possibilidades para a Formação de Professores. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, 2011

FESTOZO, M. B. et al. O Professor Educador Ambiental: algumas reflexões sobre sua formação. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores: Por uma política Nacional de Formação de Professores, 2011, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Tec Art Editora Ltda., 2011, p 1288-1298

GUIMARÃES, S. S. M. et al. Educação Física no Ensino Médio e as Discussões sobre Meio Ambiente: um encontro necessário. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 157-172, 2007

KONDER, L. **Marx** – vida e obra. São Paulo: Paz e Terra, 1999

OS SALTIMBANCOS. Brasil: Philips Records, 1977

RIBEIRO, L. Um diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação Física. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p.p. 55-64, 2009

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

SILVA, A. P. P. de F. e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso**. Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-70

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Especial n. 3, p. 145-162, 2014

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que?. **Rev. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 295-308, 2012

VARGAS, J. E. N.; TAVARES, F. J. P. A Educação Ambiental no contexto da Educação Física Escolar. **Rev. Digital**, Buenos Aires, Año 10, nº 69, 2004.