

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Waldy Luiz Lau Filho

**“AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”:  
ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E *ROCK N’ ROLL* NO ENSINO MÉDIO**

Santa Cruz do Sul

2017

Waldy Luiz Lau Filho

**“AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”:  
ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E *ROCK N’ ROLL* NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção parcial do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nize Maria Campos Pellanda

Santa Cruz do Sul

2017

**L366a      Lau Filho, Waldy Luiz**

*“Awop-bop-a-loo-wop-alop-bamboom”*: *encontros entre história e Rock N’ Roll no ensino médio / Waldy Luiz Lau Filho. – 2017.*

*103 f. ; 30 cm.*

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Pellanda, Nize Maria Campos .

1. História – Estudo e ensino. 2. Música na educação. 3. Aprendizagem. I. Pellanda, Nize. II. Título.

Waldy Luiz Lau Filho

**“AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”:  
ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E *ROCK N’ ROLL* NO ENSINO MÉDIO**

Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção parcial do título de Mestre em Educação.

*Dr<sup>a</sup>. Nize Maria Campos Pellanda*

Professora Orientadora – UNISC

*Dr. Jorge Luiz da Cunha*

Professor Examinador – UFSM

*Dr. Mozart Linhares da Silva*

Professor Examinador – UNISC

*Dr<sup>a</sup>. Ieda de Camargo*

Professora Examinadora – UNISC

Santa Cruz do Sul

2017

## AGRADECIMENTOS

Entre todos àqueles a quem eu gostaria de agradecer, em especial:

À minha amada esposa Cristina, por estar sempre ao meu lado, por dividir comigo toda esta experiência chamada vida e por me ensinar que o amor em família se multiplica constante e exponencialmente.

Às minhas amadas filhas Gabriela e Carolina, pela enorme parceria e por me mostrar a cada dia o significado da palavra pai.

Aos meus colegas professores e aos meus alunos, pelo incentivo.

Aos meus professores e colegas do PPGEduc, pela troca de experiências.

Às secretárias do PPGEduc, Daiane e Mariele, pela simpatia e dedicação presentes em todas as atividades do Mestrado em Educação.

À minha estimada orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nize Maria Campos Pellanda, pelas horas de dedicação, pela paciência e, sobretudo, pela forma amorosa como conduziu todo este percurso de orientação.

Agradeço também ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio, sendo esse suporte de fundamental importância para a realização e conclusão do curso de Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul.

A todos os mencionados acima, meu MUITO OBRIGADO!

*O que você viveu ninguém rouba.*  
(GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ, 1928-2014)

## RESUMO

Essa pesquisa teve como ponto de partida a percepção de que cada vez é maior o número de jovens em idade escolar que se sentem incapazes de atribuir sentido a tudo aquilo que a escola lhes oportuniza. Ao mesmo tempo, quando o processo educativo oportuniza ambientes pedagógicos cooperativos e solidários, abre-se um amplo horizonte para que os sujeitos possam assumir a autoria de sua trajetória e, assim, atribuir sentido às suas ações e ao processo de aprender. Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar como se constituem os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência denominada *Aulão de História – Dia Mundial do Rock* (AH-DMR), ambiente de aprendizagem desenvolvido em uma escola de Educação Básica no município de Santa Cruz do Sul - RS. Participaram da pesquisa 12 (doze) alunos de Ensino Médio e 03 (três) professores de Ensino Médio desta instituição, os quais foram convidados a elaborar três diferentes narrativas sobre as suas percepções de todo este processo. Tendo como referencial os pressupostos da teoria da complexidade e os conceitos da Biologia da Cognição (2011), bem como o estudo das narrativas tecidas pelos participantes da pesquisa, inseri-me neste sistema e permiti-me participar deste processo como um observador observado por mim mesmo. Para o tratamento das emergências trazidas pelas narrativas, utilizei marcadores, sendo estes instrumentos operatórios que possibilitam o acompanhamento do fluxo do viver. Os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram *processo autopoietico*, *acoplamento estrutural*, *complexificação pelo ruído* e *viver em ato*. Sob este prisma, operei com a percepção de que os autores das narrativas, ao pensarem sobre os seus próprios pensamentos, passaram por um processo de complexificação, o qual simultaneamente ocorreu comigo. Além disso, pude perceber em suas diferentes manifestações o significativo papel que a vivência AH-DMR desempenhou para o grupo de alunos e professores participantes da pesquisa, no sentido de proporcionar um encantamento com o ato de aprender, bem como um novo olhar sobre o papel que a instituição escola ocupa em suas vidas. Os encontros entre História e *Rock n' Roll* neste ambiente pedagógico constituíram-se no ponto de partida de todo esse processo de complexificação. Toda essa tessitura me permitiu lançar um outro olhar sobre a História e percebê-la como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado. O caminho até aqui percorrido me possibilitou repensar pressupostos teóricos e práticas, assim como permitiu revisitar toda a minha trajetória pessoal e profissional, provocando em mim, bem como em todos os participantes da pesquisa, transformações e mudanças de comportamento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de História. *Rock n' Roll*. Ensino Médio. Narrativas. Complexidade.

## ABSTRACT

That research had as a starting point the perception that there is an increasing number of school-age young people who feel incapable of giving meaning to everything the school offers them. At the same time, when the educational process provides opportunities for cooperative and supportive pedagogical environments, a broad horizon opens up so that the subjects can assume the authorship of their trajectory and thus assign meaning to their actions and the learning process. In that context, the general objective of that research is to investigate how the processes of cognition and subjectivation of students and teachers participating in the experience called Aulão de História – Dia Mundial do Rock (AH-DMR), a Basic Education school in the municipality of Santa Cruz do Sul - RS. 12 (Twelve) high school students and 03 (three) high school teachers from this institution participated in the study, who were invited to elaborate three different narratives about their perceptions of this whole process. Taking as reference the presuppositions of complexity theory and the concepts of Cognition Biology (2011), as well as the study of the narratives woven by the research participants, I inserted myself in this system and allowed myself to participate in this process as an observer observed by me same. For the treatment of the emergencies brought by the narratives, i used markers, being these operative instruments that allow the monitoring of the flow of life. The markers selected for this research were *autopoietic process*, *structural coupling*, *noise compounding* and *live in act*. In this light, i operated with the perception that the authors of the narratives, when thinking about their own thoughts, underwent a process of complexification, which simultaneously occurred to me. In addition, I was able to perceive in its different manifestations the significant role that the AH - DMR experience played for the group of students and teachers participating in the research, in order to provide an enchantment with the act of learning, as well as a new look at the Role that the school institution occupies in their lives. The meetings between History and Rock n 'Roll, in this pedagogical environment, constituted the starting point of this process of complexity. All that texture allowed me throw another look about history and to perceive it as an effective and embodied action on the past. The way i have traveled has made me rethink theoretical assumptions and practices, as well as revisit my personal and professional trajectory and provoked, taunting in me, as well as in all the participants of the research, transformations and changes in behavior.

**Keywords:** History Learning. Rock n' roll. High school. Narratives. Complexity.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AH-DMR	Aulão de História-Dia Mundial do Rock
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>PRIMEIRO ATO – O AULÃO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>SEGUNDO ATO - SUPORTE TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>A modernidade e a emergência de um novo paradigma.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2</b>	<b>A biologia da cognição.....</b>	<b>24</b>
<b>3.3</b>	<b>Nietzsche, Espinosa e Varela: pensadores contra a tradição .....</b>	<b>29</b>
<b>3.4</b>	<b>A história vivida em ato .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>TERCEIRO ATO - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Ambiente da pesquisa.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2</b>	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de geração das emergências.....</b>	<b>44</b>
<b>4.4</b>	<b>Procedimentos para o tratamento das emergências.....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>QUARTO ATO - FLUXO DA PESQUISA.....</b>	<b>50</b>
<b>5.1</b>	<b>Preparação do AH-DMR .....</b>	<b>51</b>
<b>5.2</b>	<b>A vivência AH-DMR .....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>ÚLTIMO ATO - CAMINHOS QUE SE ABREM.....</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
	<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO B - Termo de assentimento do menor.....</b>	<b>86</b>
	<b>ANEXO C - Narrativas: perguntas formuladas .....</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXO D - Narrativas: A01 .....</b>	<b>88</b>
	<b>ANEXO E - Narrativas: A02 .....</b>	<b>89</b>
	<b>ANEXO F – Narrativas: A03.....</b>	<b>90</b>
	<b>ANEXO G - Narrativas: A04.....</b>	<b>91</b>
	<b>ANEXO H - Narrativas: A05.....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO I - Narrativas: A06 .....</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXO J – Narrativas: A07 .....</b>	<b>94</b>
	<b>ANEXO K – Narrativas: A08 .....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO L - Narrativas: A09 .....</b>	<b>96</b>
	<b>ANEXO M - Narrativas: A10 .....</b>	<b>97</b>
	<b>ANEXO N - Narrativas: A11.....</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO O - Narrativas: A12.....</b>	<b>99</b>

<b>ANEXO P - Narrativas: P01</b> .....	<b>100</b>
<b>ANEXO Q - Narrativas: P02</b> .....	<b>101</b>
<b>ANEXO R - Narrativas: P03</b> .....	<b>102</b>

## 1 PRÓLOGO

*Sem mais lápis*  
*Sem mais livros*  
*Sem mais professores com olhares agressivos*  
*Do verão*  
*Até o outono*  
*Talvez não voltemos de qualquer jeito*  
*Fora da escola para sempre*  
*Fora da escola pelo verão*  
*Fora da escola com fervor*  
*Completamente fora da escola.*  
 (Scholl's out, ALICE COOPER, 1972).

Para o ser humano, a aprendizagem é a atividade central de sua trajetória. O propósito da aprendizagem é utilizar todos os recursos do indivíduo e otimizá-los funcionalmente, permitindo, assim, uma interação efetiva no maior número de circunstâncias possíveis. Durante o período da adolescência, o processo de aprendizagem é revestido de elementos peculiares.

Vivendo em uma época em que predomina toda uma perspectiva hedonista e imediatista e sufocado pela necessidade de escolhas que podem ter impacto sobre todo o restante de sua vida, o adolescente constitui a sua identidade. Nesse cenário, a adolescência pode ser considerada uma etapa da trajetória humana em que os jovens estão abertos ao aprendizado e ao desenvolvimento social, tendo em vista a busca de uma referência relativamente segura para a vida adulta.

Todavia, no contexto atual de grandes e rápidas mudanças, que envolvem inclusive repensar o papel da educação e da instituição escola na sociedade, cada vez é maior o número de adolescentes que se percebem incapacitados de atribuir sentido a tudo aquilo que a escola lhes oportuniza, salvo quanto à perspectiva do ingresso em um curso superior ou quanto à busca de um diploma de Ensino Médio para o acesso às escassas oportunidades de trabalho. Igualmente, seus professores têm assumido discursos que legitimam os conteúdos curriculares através da necessidade de os alunos os utilizarem tão somente para a aprovação em vestibulares ou em concursos públicos (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012).

O tempo da escola, para muitos, transforma-se em “perda de tempo”, no palco do exercício da impaciência. Para Oliveira e Tomazetti (2012), também é possível se afirmar, por outro lado, que os professores seguem um percurso de imutabilidade em suas práticas pedagógicas, diante das dificuldades que lhes são apresentadas pelos jovens contemporâneos.

Faz-se razoável considerar, portanto, que a escola de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que tem sido sintoma de um processo de subjetivação engendrado em uma sociedade de consumidores, mostra-se ainda indiferente ante a tarefa de elaborar novas formas de auxiliar os alunos a construir sentidos para os saberes que lhes são ofertados. No lugar desses, pois, se instituem outros saberes, outros discursos e modos de ser, nem sempre significativos para a educação no Ensino Médio. (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012, p. 199).

De sua parte, Pellanda (2009) revela que a educação necessita ter um cuidado especial com a questão da elaboração de sentido a partir do que é oferecido na escola. Para a referida autora, a educação tradicional fracassou exatamente por essa falta de conexão entre aquilo que necessitamos para nossa constituição e o que nos é oferecido.

E o que nos é oferecido, na maioria das vezes, não se conecta com nossos desejos e emoções como também não contempla nossa necessidade biológica profunda (*autopoietica*) de sermos autores e inventores de nós mesmos. Essa falta de conexão entre o que precisamos para viver, ou seja, nossa necessidade de construir sentido no que estudamos e o que é oferecido na escola, é a tragédia da educação tradicional. (PELLANDA, 2009, p. 76).

Por outro lado, quando a constituição do sujeito é compreendida a partir da inseparabilidade entre o ser e o conhecer e quando o processo educativo oportuniza ambientes pedagógicos cooperativos e solidários abertos à conversação e à convivência, abre-se um amplo horizonte para que os sujeitos possam assumir a autoria de sua trajetória e, ao mesmo tempo, atribuir sentido às suas ações e ao processo de aprender. É justamente esse cenário que me moveu a pesquisar sobre as emergências geradas a partir dos encontros entre o estudo de História e o *Rock n' Roll* no Ensino Médio.

O ponto de partida para a realização desse trabalho de pesquisa foi a trajetória que me propus a percorrer durante o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul, RS. Essa trajetória permitiu repensar toda a minha práxis enquanto professor da Educação Básica, bem como me possibilitou lançar um novo olhar sobre a vivência denominada *Aulão de História – Dia Mundial do Rock*, ambiente pedagógico que já pertencia às minhas atividades profissionais, mas que ainda carecia de uma reflexão maior sob o ponto de vista da educação.

Para a tessitura de minha dissertação, organizei esse trabalho em seis capítulos, sendo que cada um deles abordará um aspecto diferente dentro da reflexão que elaborei. Entretanto, optei por nomear cada capítulo a partir da expressão *ato*.

Optei por utilizar a palavra *ato*, em primeiro lugar, porque traz uma referência a uma das linguagens trabalhadas no ambiente pedagógico *Aulão de História – Dia Mundial do Rock*, o teatro. Da mesma forma, é uma singela homenagem à obra do pesquisador Francisco

Varela (1946-2001), que, através do conceito de *enação* (1994), apresenta o ato de conhecer como um fazer emergir, uma vivência em ato.

Nessa introdução, assim denominada *Prólogo*, justamente pela utilização dessa linguagem teatral, apresento os propósitos de minha dissertação. No próximo capítulo, nomeado *Primeiro Ato*, relato um pouco de minha trajetória pessoal e profissional, bem como trago uma síntese da história da vivência *Aulão de História – Dia Mundial do Rock*. Nessa etapa da dissertação igualmente explicito meus objetivos de pesquisa.

No terceiro capítulo, chamado *Segundo Ato*, busco entrelaçar as teorias que embasam essa dissertação. Em primeiro lugar, resgato a emergência do paradigma da complexidade em contraposição a uma lógica de cunho cartesiana. Na sequência, apresento autores de referência para a *Biologia da Cognição* (2011), bem como enfatizo os conceitos de *autopoiesis*, acoplamento estrutural, complexificação pelo ruído e enação. Nesse mesmo ato, busco realizar uma aproximação entre os conceitos de Nietzsche, Espinosa e Varela, finalizando esse *Segundo Ato* com uma reflexão sobre as implicações de uma concepção da História como uma vivência em ato.

No quarto capítulo, o *Terceiro Ato*, relato como ocorreu o percurso da pesquisa empírica, a partir do entrecruzamento da vivência AH-DMR e do processo de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da mesma, a partir do estudo de diferentes narrativas elaboradas pelos mesmos em diferentes momentos dessa caminhada. Nesse *Terceiro Ato*, igualmente apresento o ambiente da pesquisa, os participantes da pesquisa, como também os procedimentos para geração e tratamento das emergências. Especificamente nesse item, resgato os marcadores de pesquisa, instrumentos operatórios que possibilitam o acompanhamento do fluxo do viver. Sob o prisma da complexidade, utilizei como marcadores *o processo autopoietico, o acoplamento estrutural, a complexificação pelo ruído e viver em ato*.

Por sua vez, no quinto capítulo, o *Quarto Ato*, apresento as minhas percepções enquanto pesquisador implicado sobre as narrativas elaboradas por alunos e professores participantes da vivência *Aulão de História – Dia Mundial do Rock*, tanto em relação à etapa de preparação da vivência, quanto em relação ao momento da vivência em si.

No capítulo final dessa dissertação, denominado *Último Ato – Caminhos que se abrem*, deixo minhas impressões sobre o que vivi ao longo de todo esse processo, sobre a importância das narrativas para a constituição de um sujeito mais autônomo e sobre o significado de uma escola que resgata o encantamento com o processo de aprender. Também apresento nesse último capítulo meu encantamento pessoal com uma nova perspectiva para o

estudo da História, da mesma forma que tenho a convicção de que esse estudo abre vários caminhos a serem trilhados e muitos atos ainda a serem vividos. Os encontros entre História e *Rock n' Roll*, nesse ambiente pedagógico, constituíram-se somente no ponto de partida para toda essa caminhada.

## 2 PRIMEIRO ATO – O AULÃO DE HISTÓRIA

*Nós não precisamos de nenhuma educação  
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral  
De nenhum humor negro na sala de aula  
Professores, deixem as crianças em paz  
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!  
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro  
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro.*  
(Another Brick in the Wall - Part II, PINK FLOYD, 1979).

Antes mesmo de ingressar no Ensino Médio, já demonstrava um interesse maior pelo estudo da História. Encantava-me estudar a narrativa apresentada pelos meus professores sobre o “fascinante” passado, bem como já percebia o potencial que o estudo da História possuía para melhor contextualizar e interpretar nossa sociedade, seus dramas, suas vitórias, suas pequenas e grandes conquistas. Da mesma forma, o *Rock n’ Roll* fazia parte da minha vida e praticamente era a trilha sonora de todas as minhas experiências e, conseqüentemente, de minhas memórias.

Levei esse duplo encantamento para minha graduação em História e trago-o comigo até hoje. Trabalho há mais de vinte anos em diferentes escolas da rede privada do Estado do Rio Grande do Sul como professor de História e, mais recentemente, como Coordenador Pedagógico de Ensino Fundamental e Médio. Essa nova função em minha profissão me fez perceber a instituição escola de uma maneira mais abrangente, mas, felizmente, não me retirou da sala de aula, o que considero importante para a compreensão de ambas as funções profissionais que exerço.

Desde o início de minha atuação profissional me identifiquei com a ideia de trabalhar na Educação Básica e ainda me sinto fortemente vinculado a ela. Entendo também que a etapa da escolarização básica é muito importante na vida de uma pessoa e que, particularmente, o estudo da História tem muito a contribuir para atribuir sentido ao mundo em que vivemos.

Foi basicamente nesse percurso pessoal e profissional que surgiu a proposta do *Aulão de História*. O ponto de partida foi a constituição de uma recente tradição. Esta tradição consiste em reconhecer o dia 13 de julho como o Dia Mundial do *Rock*, isso porque, no dia 13 de julho de 1985, realizou-se o célebre festival *Live Aid*, evento beneficente, que ocorreu simultaneamente nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Rússia, no Japão e na Austrália, tendo grande repercussão internacional, tanto em função dos artistas de renome presentes quanto pelo montante de recursos arrecadados para combater a fome na Etiópia, país que na época vivia uma gravíssima crise econômica e social.

Por outro lado, a concepção do projeto *Aulão de História* foi se consolidando ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. Nessa caminhada, percebi o potencial existente na ideia de elaborar uma aula de História num espaço diferente da sala de aula tradicional, com mais pessoas envolvidas e, sobretudo, com a música sendo o pano de fundo para as demais ações. Da primeira ideia ao início da execução do projeto, um longo percurso foi transcrito.

Após algumas iniciativas preliminares, o *Aulão de História – Dia Mundial do Rock* (a partir desse momento utilizarei a sigla AH-DMR para designá-lo) passou a ser realizado anualmente em uma escola de educação básica comunitária do município de Santa Cruz do Sul-RS. Até o momento, já foram realizadas nove edições do evento nesta instituição, sendo que cinco edições anteriores já haviam se colocado como um grande experimento em outras três escolas, duas do município de Santa Cruz do Sul - RS e outra em Porto Alegre - RS.

Ao longo destes anos e de suas respectivas apresentações, o modelo proposto para a atividade foi semelhante. A partir da definição pelo professor de História de uma temática central, professores de diferentes áreas do conhecimento e alunos do Ensino Médio são desafiados a elaborar conjuntamente uma aula de História, a qual será apresentada para o público da escola num primeiro momento e, na sequência, em um evento aberto a toda a comunidade de Santa Cruz do Sul.

Nessa trajetória de nove anos, os temas abordados foram os seguintes:

- a) 2008 - *A década de 1970*;
- b) 2009 - *A década de 1980*;
- c) 2010 - *A década de 1990*;
- d) 2011 - *A Juventude faz História*;
- e) 2012 - *O Rock contra a guerra*;
- f) 2013 - *Rock e Ativismo*;
- g) 2014 - *O Rock canta & conta a História do Brasil*;
- h) 2015 - *1985-2015: 30 anos de Redemocratização e Rock in Rio*;
- i) 2016 – *Amor & Rock: Os brutos também amam*.

Entendo que a atividade em si é desafiadora. A partir do tema central, aproximadamente 60 pessoas buscam trazer sua colaboração para abordar e apresentar a temática proposta, através de múltiplas linguagens, como música, teatro, poesia, fotografia, televisão, cinema, dança e o que mais for possível realizar.

Ao longo destes nove anos, muitos temas foram abordados, tais como episódios significativos da vida política e econômica brasileira e mundial, como também releituras de

peças teatrais, resgates de cenas de filmes famosos e comerciais de televisão, poemas, coreografias, bem como músicas relacionadas aos respectivos contextos das apresentações.

A título de ilustração, na edição do AH-DMR que serviu de ponto de partida para este estudo, a partir do tema *Amor & Rock: Os Brutos também amam*, além das músicas, vídeos e poesias selecionadas, os alunos prepararam uma coreografia e expressaram através da dança um diálogo entre a Revolução dos Cravos em Portugal e a música *Rosa de Hiroshima*, de Vinícius de Moraes. Da mesma maneira, cinco pequenos esquetes teatrais abordaram dentro do ambiente pedagógico AH-DMR a temática do amor e a sua relação com o *rock*. Os esquetes foram os seguintes:

- a) *Onde está o amor?* - O amor num contexto de medo, insegurança, violência;
- b) *Romeu e Julieta* - Releitura de uma cena da famosa peça teatral de William Shakespeare;
- c) *Amor do cuidado* - Releitura do mito grego do cuidado;
- d) *Amor em tempos virtuais* - O amor na atual configuração das famílias brasileiras;
- e) *Amor nas telenovelas* - Releitura de fragmentos de cenas famosas de telenovelas.

Como educador, meu papel consiste basicamente em coordenar esse grande grupo, constituído por pessoas interessadas em fazer parte desse ambiente pedagógico, fundamentalmente porque essas pessoas se sentem provocadas e também desafiadas. Cumpre ressaltar que essa atividade pedagógica é realizada em horário extraclasse e que não se transforma em nota ou conceito ao final do processo.

O meu desafio particular a cada edição do evento é não cair numa simples repetição do que já se fez e, ao mesmo tempo, contemplar a temática selecionada da maneira mais rica possível (dentro de limites de orçamento e de tempo disponível para preparação). Nesse sentido, a proposta é surpreender o público que nos prestigia, homenageando artistas e músicos que fazem parte do cenário musical e da própria história de Santa Cruz do Sul, assim como despertar nas pessoas o desejo de participar e/ou assistir ao evento no ano seguinte. Da mesma forma, a ideia é incentivar alunos e colegas professores a se interessarem pela discussão do tema trabalhado, no sentido de buscar mais leituras, provocar diálogos a respeito e desencadear maior interesse pelo estudo da História na Educação Básica.

Considerando esses aspectos, a presente pesquisa parte da constituição de um ambiente de aprendizagem desenvolvido em uma escola de Educação Básica do município de Santa Cruz do Sul - RS, ambiente denominado *Aulão de História – Dia Mundial do Rock*. Para a essa pesquisa, mais especificamente, o desafio consiste em olhar para o AH-DMR na perspectiva da complexidade, entendendo-o como um ambiente de aprendizagem ruidoso. E,

nesse contexto, estudar como se constituem os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência.

A partir desses pressupostos, apresento meu problema de pesquisa: ao trabalhar os encontros entre História e *Rock n' Roll* no Ensino Médio na perspectiva da complexidade, a partir de um ambiente de aprendizagem ruidoso que levaria à reconfiguração dos sujeitos, como se constituem os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR?

Dessa problemática central, destaco dois aspectos que entendo relevantes. Em primeiro lugar, o significado da palavra *encontros*. De origem latina, o substantivo *encontro* deriva de *incontrare*, termo formado pela junção da partícula “em” (que remete à união) com o radical “contra” (que, por sua vez, significa oposição). Ao mesmo tempo em que a palavra indica choque, embate e colisão, aponta para uma perspectiva da *junção dos contrários*, o que me possibilita expressar o rico potencial existente nesse diálogo entre História e *Rock n' Roll*. Permito-me utilizar o termo no plural, *encontros*, por entender que, apesar de ter constituído apenas um ambiente de aprendizagem, os *encontros* foram muitos e distintos, assim como as pessoas que dele participaram.

Em segundo lugar, tendo como base os estudos de Pellanda (2014), investigar o processo de conhecer/subjetivar-se, considerando esse um caminho importante a ser explorado por essa pesquisa, a partir da temática proposta.

Os organismos vivos são sistemas complexos que operam segundo uma lógica não linear composta de mecanismos de retroação constantes. O acoplamento dos seres vivos com o ambiente os leva, portanto, a um processo interno de autocriação, que é o próprio processo do conhecer/subjetivar-se. A forma como nós conhecemos e nos constituímos na relação com o ambiente envolve toda uma tecnologia. (PELLANDA, 2014, p. 144).

Sob esse ponto de vista, interessa-me estudar o processo de conhecer/subjetivar-se dos alunos e professores participantes da pesquisa, o que inclui meu próprio processo de subjetivação/reconfiguração.

Acrescento que a expressão escolhida para acompanhar essa pesquisa traz consigo essa concepção de encontro. *AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM* é a famosa exclamação de abertura da música *Tutti Frutti*, gravada originalmente por Little Richard, em Nova Orleans, em 1955, com o ousado propósito de transformar em palavras o som produzido pela bateria de sua banda.

Nascido em 5 de dezembro de 1932, com o nome de Richard Wayne Penniman, Little Richard se transformou em um músico exaltado, indomável e rebelde em relação à ordem

estabelecida, um grande destaque de um estilo inovador e diferente de tudo o que já tinha ocorrido na música, que unia um ritmo rápido com pitadas de música negra do sul dos EUA e o *country*.

Cercado por músicos negros fantásticos, Little Richard exultou no profano “Tutti Frutti”, que o consagrou rei e rainha do rock n’ roll, negro e bissexual. Melhor que ninguém, ele consolidou o desejo de uma nova era para negros e brancos com um verdadeiro grito original que aboliu em segundos as barreiras entre raças, sexos e gerações. No espaço de um décimo de segundo, Little Richard pula, grita e exulta desde as primeiras notas em um ritmo inacessível para os meros mortais. Essa energia frenética, verdadeiro transe, marcaria todos os futuros artistas do Sul, negros e brancos. (MAZZOLENI, 2012, p. 177-178).

Em decorrência, a expressão *AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM* foi criativamente inventada e historicamente datada, tendo, inclusive, o potencial de se aproximar dessa proposta que propõe olhar para os encontros entre História e *Rock n’ Roll* no Ensino Médio.

A partir dessas questões explicitadas, meu objetivo geral foi investigar como se constituem os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência, incluindo a trajetória de subjetivação/reconfiguração do pesquisador.

Sob esse prisma, essa pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: discutir as implicações existentes no estudo de História no Ensino Médio na perspectiva da complexidade, a partir dos encontros entre História e *Rock n’ Roll*; explorar a temática do espaço pedagógico como um ambiente de aprendizagem ruidoso; e, também, pesquisar a constituição dos processos de cognição e de subjetivação dos alunos e professores de Ensino Médio participantes dessa vivência denominada AH-DMR.

### 3 SEGUNDO ATO - SUPORTE TEÓRICO

*Números, letras, aprender a soletrar  
Verbos e livros, mostrar e narrar  
Na hora do intervalo nos iremos jogar bola  
De volta a aula, pelo pátio  
A professora marca a nossa altura contra parede  
E nós não notamos o tempo passar.  
(We're Going to Be Friends, WHITE STRIPES, 2002).*

Teóricos e pesquisadores já estudaram sobre temas que me auxiliaram a pensar sobre como se constituem os processos de cognição e subjetivação. Com esse propósito, busquei nestes referenciais as contribuições necessárias para sustentar teoricamente a minha escolha pelo tema e pelo problema de pesquisa.

Tendo como ponto de partida a perspectiva da complexidade e a teoria de Maturana e Varela, a *Biologia da Cognição* (2011), apresento nesse trabalho o processo cognitivo como inseparável do ato de viver. Acrescento a essa abordagem as contribuições dos filósofos Nietzsche e Espinosa, autores importantes para uma discussão sobre emoção e sentimentos humanos, bem como diálogo com pesquisadores preocupados em enfatizar a narrativa elaborada pela História como uma ação humana sobre o que se denomina passado.

Em função desses pressupostos, meu tema de pesquisa foca na vivência AH-DMR e na emergência dos processos de cognição e de subjetivação dos alunos e professores de Ensino Médio participantes da mesma. Sob esse ponto de vista, considera-se nessa pesquisa que a vivência da história no ambiente de aprendizagem AH-DMR é o próprio processo cognitivo/afetivo. Mais do que isso, postulo que os alunos e os professores participantes do AH-DMR vivenciam não somente nesse ato a sua interpretação do passado, mas se constituem em coautores da história e de sua própria trajetória histórica.

O lugar de onde falo, a perspectiva da complexidade, permite pensar que o passado está vivo e que “[...] nunca é caracterizado por uma facticidade fixa, porque a subjetividade dos seres humanos que então agiram e sofreram está inscrita na mesma dinâmica temporal que nos atinge” (RÜSEN, 2011, p. 270).

#### 3.1 A modernidade e a emergência de um novo paradigma

René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático, lançou muitas contribuições que configuraram e influenciaram decisivamente na formatação das bases da ciência moderna e contemporânea. Entre elas, a concepção de que o caminho constituído pela

dúvida, a experimentação e a formulação de leis, a partir de uma visão rígida da razão como única via segura para o conhecimento do mundo, possibilitaria alcançar uma verdade absoluta, incontestável.

Nesse contexto, Morin (2011) explica que, na história ocidental, é possível se diagnosticar a hegemonia de um paradigma formulado por Descartes.

Descartes separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. Descartes formulou muito bem esse princípio de disjunção, e essa disjunção reinou em nosso universo. Ela separou cada vez mais a ciência e a filosofia. Separou a cultura dita humanista, a da literatura, da poesia e das artes, da cultura científica. A primeira cultura, baseada na reflexão, não pode mais se alimentar nas fontes do saber objetivo. A segunda cultura, baseada na especialização do saber, não pode se refletir nem pensar a si própria. (MORIN, 2011, p. 76).

Essa concepção resultou no entendimento do ser humano como um ser dividido entre a razão e a emoção, elegendo-se inclusive “[...] a razão como a dimensão superior, que melhor caracteriza o homem, chegando a situar a emoção como o lado sombrio e nebuloso da natureza humana, responsável por grande parte de suas mazelas” (LEITE, 2012, p. 356-357). Cumpre ressaltar que esse ponto de vista também contribuiu para valorizar crescentemente o indivíduo como um ser pensante, dotado de liberdade e de uma consciência individual. Contudo, entender que o homem é um ser dividido entre a razão e a emoção é também assumir que ele é um ser que hora pensa, ora sente, não havendo vínculos tampouco relações determinantes entre essas duas dimensões.

Além disso, enfrenta-se o problema típico de todo o pensamento dualista: supõe-se que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica; o que significa assumir, como pressuposto, que a ciência nunca poderá explicar o fenômeno humano por completo. (LEITE, 2012, p. 356).

Dessa forma, a perspectiva cartesiana apresenta o conhecimento como algo pronto, acabado e sempre externo a nós, não levando em consideração o processo de subjetivação e cognição dos sujeitos envolvidos.

No final do século XIX, com as pesquisas no campo da evolução biológica e da termodinâmica, e no início do século XX, com as inovações trazidas pela psicanálise e pela Física Quântica, a razão cartesiana foi colocada sob suspeição por um grupo significativo de pesquisadores, o que tornou possível a emergência de um novo paradigma. “No novo paradigma, é reconhecido que todas as concepções e todas as teorias científicas são limitadas e aproximadas” (CAPRA, 1996, p. 39).

Para o referido autor, a ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. “A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior” (CAPRA, 1996, p. 36).

Assim sendo, com a percepção de que a ciência não pode oferecer uma compreensão completa e definitiva, Capra (1996) defende que emerge nesse contexto o paradigma da complexidade. Ao longo desse trabalho, a complexidade será aqui apresentada em consonância com Morin (2014), para quem a complexidade é tudo aquilo que é “tecido junto” e, que, portanto, não separa o processo de conhecer do processo de viver.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (MORIN, 2011, p. 13).

É importante frisar que esse caráter de “novo paradigma” atribuído à complexidade assume um significado maior quando se leva em consideração a crítica à visão cartesiana de ciência. Mais importante ainda é perceber que se trata de resgatar uma “[...] antiga tradição, que esteve adormecida por um período relativamente breve” (CAPRA, 1996, p. 26). Ou, como nas palavras de Pellanda (2014), consiste em redescobrir a complexidade, pois ela já era um conhecimento muito antigo, é redescobrir uma arte de viver.

A cultura oriental com suas mandalas e mitos integradores, o sentir-se um com o todo e o pensamento dos filósofos pré-socráticos como Heráclito, que pregava a sabedoria de viver no fluxo, é um exemplo do pensar/viver complexo. E ainda, podemos encontrar uma noção autopoietica nos iogues com a atitude de “ser mestre de si mesmo”. Isso se deve, em grande parte, ao enfraquecimento gradual da cultura de fragmentação cartesiana. Neste contexto, começa a ser resgatado um potencial humano fundamental para o viver. (PELLANDA, 2014, p. 142).

Nessa visão, o processo de conhecer é percebido de forma complexa, contextualizada e abrangente. E, uma vez que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional, esse processo de conhecer também se caracteriza por uma permanente incompletude e pela incapacidade de ser visto como algo pronto, acabado (CAPRA, 2006).

O desafio trazido por essa perspectiva é a tessitura de um pensamento capaz de unir e diferenciar, sem, no entanto, excluir. Dessa forma, a visão fragmentária e reducionista da

abordagem cartesiana pode ser incluída numa reflexão maior, em que ocorra um diálogo entre elementos contrários, embora conectados. Isto é, “[...] a junção de conceitos que lutam entre si” (MORIN, 2014, p. 192). Ainda de acordo com o autor mencionado, a complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso. Assim sendo, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja ela proveniente dos limites do nosso entendimento ou inscrita nos fenômenos.

Mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas aleatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem. A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (MORIN, 2011, p. 35).

Nessa abordagem, a complexidade é uma forma de ser/estar/colocar-se no mundo, tornando possível percebermos que não somos indivíduos que apenas reproduzem o que está posto, mas que produzimos a sociedade que, por sua vez, produz os indivíduos. “Somos ao mesmo tempo produtos e produtores” (MORIN, 2011, p. 74).

Dessa interação com o mundo, constantemente nos autoconstituímos, auto-organizamos e autoproduzimos, em um processo não linear, permanente e recursivo. A esse respeito, Morin (2011) postula que, ao mesmo tempo que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade,

[...] ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo o processo de complexidade: ele é auto-eco-organizador. (...) O sistema auto-eco-organizador não pode, pois, bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo. Ele não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente. (MORIN, 2011, p. 33).

De acordo com Pellanda (2009), a natureza, os processos vitais e até mesmo as máquinas apresentam o princípio da auto-organização. “Na natureza e na vida, podemos ver o processo de complexificação crescente numa espiral evolutiva que levou ao cérebro complexo e, portanto, à consciência” (PELLANDA, 2009, p. 29).

Para a elaboração dessa proposta de investigação, acrescento a esse quadro teórico minha experiência pessoal de mais de vinte anos como professor de História da Educação Básica. Ao longo dessa trajetória, percebi a íntima conexão existente entre ser, conhecer e viver. Justamente por essa caminhada percorrida, considero da maior importância para esse trabalho relacionar a obra de Humberto Maturana e Francisco Varela. Destaco a pesquisa de Maturana e Varela fundamentalmente pela relevância dos estudos elaborados sobre as bases

biológicas da compreensão humana, assim como pela valorização do humano em todas as suas dimensões.

### 3.2 A biologia da cognição

No final da década de 1960, o neurocientista chileno Humberto Maturana foi convidado por Heinz von Foerster para colaborar com o grupo de pesquisas da Universidade de Illinois (EUA). Posteriormente, participou, em Chicago, de um simpósio sobre cognição. Neste evento, apresentou “[...] suas ideias sobre cognição como um fenômeno biológico” (CAPRA, 1996, p. 76). Já na década de 1970, Maturana passou a trabalhar com um ex-aluno seu, Francisco Varela, neurocientista da Universidade de Santiago (Chile).

Desse trabalho cooperativo, surgiu a Biologia da Cognição, uma teoria que revolucionou a Biologia e as Ciências Cognitivas como um todo, ao postular a indissociabilidade dos fenômenos da cognição do processo de viver. É nesse contexto que emergirá o conceito de *Autopoiesis*, fundamental para a Biologia da Cognição.

*Autopoiesis* (...) é um termo cunhado pelos biólogos H. Maturana e F. Varela (1990), para explicar o funcionamento dos seres vivos como autoprodutores de sua própria realidade. O vocábulo é composto de duas partes originárias do grego: auto - por si e *poiesis* - produção. O conceito se refere originalmente à capacidade que tem uma célula, como um sistema, de criar seus próprios elementos se constituindo de maneira autônoma através de um mecanismo de auto-organização. Os seres vivos são seres autopoieticos porque são sistemas que se produzem continuamente a si mesmos, regenerando seus componentes no processo de viver. (PELLANDA, 2006, p. 79).

Elaborado no campo da Biologia, o conceito de *Autopoiesis* repercute significativamente sobre a filosofia, a ciência e a própria vida, à medida que concebe o ato de conhecer como um processo vital e não um luxo de cognição. Resgata o lugar da vida e da afetividade nos relacionamentos e as ações dos viventes, ao afirmar que todo o organismo participa do processo de cognição.

Maturana (...) vai nos mostrar o conhecer como ação concreta de um determinado domínio cognitivo. Por esse motivo, conhecer para ele não é, de forma alguma, a descrição por parte de um sujeito de um mundo objetivo. Para conhecer, o sujeito cognoscente precisa agir em um domínio específico, e o conhecimento que emerge é inseparável da construção de uma realidade e do próprio sujeito. Antes de tudo, conhecer para Maturana é um processo inerente ao viver pois a vida é para ele, como o também para Varela, um processo cognitivo. (PELLANDA, 2009, p. 34).

Sob o olhar autopoietico, a educaçao é um processo de transformaçao na convivência, em que adultos e crianças modificam continuamente seu modo de viver. Enquanto isso, o ambiente escolar possui a funçao de criar condiçoes que levem o aprendiz a ampliar sua capacidade de açao e reflexao no mundo em que vive, “[...] de modo a contribuir para a sua conservaçao e transformaçao de maneira responsavel, em coerência com a comunidade e o entorno natural a que pertence (MATURANA; NISIS, 1997, p.18).

Considero essa a mais rica e desafiadora tarefa da escola como instituicao, ou seja, a de possibilitar que o conhecimento de cada um, alunos e professores, seja compartilhado, através da convivência, da açao e da afetividade, permitindo, assim, o crescimento de todos. Em decorrência, o tema dessa proposta de investigaçao busca estudar justamente essa transformaçao na convivência, tendo como ponto de partida os encontros entre História e *Rock n’ Roll* no Ensino Médio e todos os demais elementos que envolvem a vivência AH-DMR.

É importante destacar que a ideia de cogniçao com a qual trabalho é originária da Biologia da Cogniçao e diz respeito não a “[...] uma representaçao de um mundo que existe independentemente, mas sim a um contínuo dar à luz um mundo por meio do processo de viver” (CAPRA, 2014, p. 318-319). Nessa abordagem, a cogniçao não está localizada na mente, perspectiva ainda recorrente atualmente. Segundo Capra (2014), a mente não é uma coisa, mas um processo - o processo de cogniçao, que é identificado com o processo da vida.

O cérebro é uma estrutura específica por cujo intermédio esse processo opera. A relaçaõ entre mente e cérebro é, portanto, uma relaçaõ entre processo e estrutura. Além disso, o cérebro não é a única estrutura por meio da qual o processo de cogniçao opera. Toda a estrutura do organismo participa do processo de cogniçao, quer o organismo tenha ou não um cérebro e um sistema nervoso superior. (CAPRA, 2014, p. 320).

Visto dessa forma, “[...] a mente e o corpo não são entidades separadas, como Descartes acreditava, mas são dois aspectos complementares da vida - seu processo e sua estrutura” (CAPRA, 2014, p. 340). Desse modo, a cogniçao passa a ser intrinsecamente associada com todos os níveis da vida, numa tessitura de saberes em que convergem e se unificam mente, matéria e vida, em que emoçoes e sentimentos são os sensores para o encontro, ou falta dele, entre a natureza e as circunstâncias.

E por natureza refiro-me tanto à natureza que herdamos enquanto conjunto de adaptações geneticamente estabelecidas, como à natureza que adquirimos por via do desenvolvimento individual através de interações com o nosso ambiente social, quer da forma consciente e voluntária, quer de forma inconsciente e involuntária. Os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. São o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo. (DAMÁSIO, 1996, p. 15).

Foi justamente essa abordagem que me levou a optar nesse trabalho de pesquisa pela perspectiva do ambiente de aprendizagem AH-DMR como uma vivência. Em primeiro lugar, por acreditar que a escola precisa ser um espaço de vida, em que educadores e aprendizes se coloquem por inteiro, vivendo e compartilhando experiências significativas para todos. Da mesma forma, por entender que o ambiente de aprendizagem AH-DMR tem o potencial de permitir que educadores e aprendizes sejam coparticipes do processo educacional, transformando-se na convivência.

Para Moraes (2003), viver é experimentar algo novo a cada dia e a cada momento. É organizar nossas experiências no tempo e no espaço. Ainda de acordo com referida pesquisadora, se a vida é experiência e viver nada mais é do que estar experimentando algo novo a cada dia e a cada momento, então a vida nada mais é do que um processo de contínua aprendizagem, através do qual construímos a realidade e o saber.

Viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra. Simultaneamente, vivemos, experimentamos, aprendemos e conhecemos. No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens e do entrelaçamento dessas linguagens com o emocional que integra o nosso viver. (MORAES, 2003, p. 48-49).

Outro conceito constituinte da Biologia da Cognição é o acoplamento estrutural. Segundo Humberto Maturana e Francisco Varela (2011), a interação com o meio permite o funcionamento de todos os seres vivos, através do que denominam acoplamento estrutural. Consiste em um mecanismo básico evolutivo e se caracteriza pela transformação contínua, bem como pela conservação das trocas recíprocas entre organismo e meio. O que significa dizer que possuímos uma estrutura biológica determinada, mas a relação com o meio interfere decisivamente na maneira como iremos interagir com nossas próprias estruturas.

Através do processo de interação sujeito/meio (acoplamento estrutural), vai emergir um novo sujeito (novo porque mais complexificado) como também uma nova realidade (aos olhos do observador). Se esse sujeito participa efetivamente de sua própria construção (conhecimento e subjetividade ao mesmo tempo) e se essa transformação é refletida pelo sujeito que conhece, pode-se chamar isso de um conhecimento de segunda ordem. Uma prática pedagógica que trabalhe com o pensar sobre o processo de autoconstrução pode implicar, então, esse conhecimento mais complexo e mais complexificante na medida em que cada reflexão leva a patamares cada vez mais elevados de conhecimento e de ser. (PELLANDA, 2009, p. 43-44).

Partindo do princípio que aprendemos nos acoplando com a realidade, pode-se afirmar que constituímos conhecimento de forma autopoietica. “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2011, p.32).

Assim sendo, enquanto sistemas vivos, somos estruturalmente determinados e tudo o que acontece em nós decorre das circunstâncias de nossas interações. “Nada externo a um sistema vivo pode especificar nele ou nela o que lhe ocorre, e, sendo o observador um sistema vivo, nada externo ao observador pode especificar nele ou nela o que lhe ocorre” (MATURANA, 2014, p. 135). Neste sentido, Maturana e Varela (2011) afirmam que uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo.

Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. Por isso, usamos a expressão desencadear um efeito, e com ela queremos dizer que as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e determinadas pela estrutura do sistema perturbado. O mesmo vale para o meio ambiente: o ser vivo é uma fonte de perturbações, e não de instruções. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 108).

Dessa forma, se o que vem de fora não determina o que nos ocorre internamente, ao mesmo tempo nos perturba, provocando mobilizações internas. Essas perturbações nos desestabilizam, exigindo de nós reconfigurações constantes, sendo definidas por Atlan (1992) como ruídos, “[...] fatores de agressões aleatórias do meio” (ATLAN, 1992, p. 38). Ao estudar a obra de Heinz von Foerster, com o princípio de ordem a partir do ruído, Atlan (1992) postula que se deu um passo a mais nessa direção, atribuindo-se aos organismos não apenas a propriedade de resistir eficazmente ao ruído, “[...] mas também de utilizá-lo a ponto de transformá-lo num fator de organização” (ATLAN, 1992, p. 38).

Sob essa perspectiva, a complexificação dos sujeitos ocorre a partir dos ruídos e do aumento do trabalho interno necessário para enfrentar esses ruídos e atribuir sentidos para a sua realidade.

O ruído surge como um fator, um pretexto para o ser vivo crescer qualitativamente, complexificar-se face ao nível anterior em que ele se encontrava antes de ter sido perturbado. O que se torna importante perceber é que esta transformação do ruído em significação não é feita em função de um programa pré-estabelecido que o ser vivo possuísse, mas trata-se antes de uma criação, de uma produção que se vai fazendo de modo completamente aleatório, apenas em função do estado em que o ser vivo se encontra naquele preciso momento, e com o material (componentes) e os processos já existentes (anteriormente criados) que efetuam a interação e produção destes mesmos componentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 362).

Portanto, sob o prisma da Biologia da Cognição, conhecer é um processo que diz respeito a todas as dimensões da nossa vida e é constituído permanentemente, tendo a influência decisiva das experiências pelas quais passamos ao longo da vida. Conforme Pellanda (2009), conhecer diz respeito a um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face aos ruídos perturbadores do meio (interno ou externo), “[...] transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema, tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos” (PELLANDA, 2009, p. 35).

A íntima conexão entre o processo de conhecer e a temporalidade da vida foi ampliada com os estudos de Francisco Varela (1994), através do conceito de *enação*, “[...] a circularidade total da ação/interpretação através do termo fazer-emergir” (VARELA, 1994, p. 74). O ruído, visto como perturbação, pode ser o mesmo. Mas, o processo de mobilização interna de cada um dependerá do historial de vivência de cada um, de seu momento de complexificação.

A faculdade mais importante de qualquer cognição viva é precisamente, em larga medida, colocar as questões pertinentes que surgem a cada momento da nossa vida. Estas não são predefinidas, mas en-agidas, nós fazemo-la emergir sobre um pano de fundo, sendo os critérios de pertinência ditados pelo nosso senso comum, sempre de maneira contextual. (VARELA, 1994, p. 72-73).

Esse conceito de *enação* deriva da expressão em língua inglesa *to enact*, que significa literalmente atuar, por em ato, efetuar. Ao apresentá-la, Varela conecta ação e ator, ou seja, demonstra que a ação não existe independentemente do sujeito, mas está inevitavelmente ligada a ele. “Ao mesmo tempo, a enação afirma que o conhecimento não depende unicamente de qualidades intrínsecas do que se conhece, pois este é en-agido, nós fazemo-lo emergir (ser = fazer = conhecer)” (SADE, 2009, p. 46).

Nessa perspectiva, Christian Sade (2009) salienta que a corporificação é um processo que se dá na história de acoplamentos e na recorrência dos padrões sensório-motores.

A enação é constituição de um corpo. É no próprio conhecer que o sujeito cognoscente é produzido (corporificado), conjuntamente ao objeto conhecido. É nesse sentido que a abordagem enativa é caracterizada por colocar em cena a gênese da realidade cognitiva, a base concreta ou incorporação a partir da qual co-emergem sujeito e mundo. (SADE, 2009, p. 47).

Assim, os sistemas vivos respondem às diferentes perturbações do meio ambiente, reorganizando-se estruturalmente de forma autônoma, bem como autonomamente especificam quais perturbações externas desencadeiam essas mudanças. Para Capra e Luisi (2014), um sistema vivo tem autonomia para decidir o que deve perceber e o que o perturbará, sendo essa a chave para a teoria da cognição de Santiago.

As mudanças estruturais no sistema constituem atos de cognição. Ao especificar quais perturbações vindas do ambiente desencadeiam mudanças, o sistema especifica a extensão do seu domínio cognitivo; ele “dá à luz um mundo”, como expressam Maturana e Varela. Desse modo, a cognição não é uma representação de um mundo que existe independentemente, mas sim um contínuo dar à luz um mundo por meio do processo de viver. As interações de um sistema vivo com seu meio ambiente são interações cognitivas, e o próprio processo de viver é um processo de cognição. Nas palavras de Maturana e Varela, “viver é saber”. À medida que um organismo vivo realiza seu percurso individual de mudanças estruturais, cada uma dessas mudanças corresponde a um ato cognitivo, e isso significa que a aprendizagem e o desenvolvimento são apenas dois lados da mesma moeda. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 318-319).

Considero que a *enação* é um conceito muito rico e que traz uma grande contribuição para esse estudo, uma vez que apresenta os processos cognitivos como inseparáveis de uma vivência, de uma apreensão formal, remetendo ao corpo como o meio dos processos biológicos e cognitivos.

Nesse contexto, resgato o pensamento dos filósofos Nietzsche e Espinosa, notadamente pelo posicionamento que adotaram em suas obras de não promover a separação das operações mais refinadas da mente da estrutura e do funcionamento do organismo biológico.

### **3.3 Nietzsche, Espinosa e Varela: pensadores contra a tradição**

Um dos intelectuais que desempenhou um papel histórico crucial no processo de superação de uma concepção de ser humano fragmentado foi Friedrich Nietzsche (1844-1900). Filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor, Nietzsche demonstrou especial interesse no Romantismo alemão, uma corrente filosófica do século XVIII que envolvia todas as artes e as ciências, em um movimento de oposição ao racionalismo inaugurado na Grécia antiga por Sócrates. A principal característica dessa corrente filosófica “[...] era admitir a

intuição e os sentimentos, ou seja, o subjetivo, como parte integral da criação artística e científica em conjunto com a razão” (KOEHLER; CANDELORO, 2012, p. 133).

Em sua primeira obra, intitulada *Nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*, que foi escrita em 1871 e que faz parte da primeira fase de seu pensamento, Nietzsche explora o universo mitológico grego de Apolo e Dionísio que, ao se relacionarem, dão origem à tragédia grega.

Segundo Nietzsche, surgiu um tipo de pensamento, que ele denomina de perverso, na Grécia antiga, que estancaria o fluxo constante de uma das forças, destituindo uma das dimensões estéticas, e relevando somente aquela que prezava inteiramente pela imersão na sua individualidade, ou seja, em sua própria razão. O precursor dessa tendência foi Sócrates. (KOEHLER; CANDELORO, 2012, p. 130).

Através do resgate da arte grega, os estudos do jovem Nietzsche constataram uma grande conexão com os temas e preocupações que eram caros ao Romantismo alemão.

A relevância desse resgate, segundo Nietzsche, se deve ao fato de que o racionalismo, levado ao extremo, se configura em pessimismo, busca negar toda a existência, como fez o próprio filósofo francês René Descartes, no período moderno da filosofia, e como Schopenhauer que, para encontrar o sentido da vida, resolve negar a Vontade para com isso cessar o ciclo vicioso de desejo e realização. Por isso, Nietzsche procurou estabelecer em sua obra esta restituição da tragédia, que afirma o ser humano como uma obra de arte por sua própria individualidade, na intuição, na subjetivação, na característica *a priori* e sua condição essencial e simbólica ligada ao todo. (KOEHLER; CANDELORO, 2012, p. 134).

Objetivando criar novas formas de pensar o homem, a cultura, a vida corporal e espiritual, Nietzsche busca na cultura helênica uma fonte de inspiração e encontra na tragédia grega uma obra concebida não apenas por seus aspectos racionais, mas também por um forte sentimento de conexão do corpo com o todo.

A tragédia grega é a expressão da tensão entre o Apolíneo e o Dionisíaco, que demonstra não somente uma expressão artística, mas uma relação necessária à vida, pois ela tem como maior expressão seus impulsos vitais – quais sejam, os sexuais e de sobrevivência ou os da Vontade de vida (expressas por Dionísio); mas, para que assim se possa sobreviver é necessária a aparência (expressa por Apolo), pois, seria extremamente pesado viver sem a beleza e leveza expressas por Apolo, ou seja, sem esta espiritualização da vida. (SANTOS; RIBEIRO, 2008, p. 08).

Sob este prisma, o estudo de Nietzsche rompe com toda uma tradição de pensamento e promove a reconciliação destes dois universos diversos, o Apolíneo e o Dionisíaco, “[...] mas esta conciliação é temporária, pois, ela sempre necessita ser reafirmada” (SANTOS; RIBEIRO, 2008, p. 08).

Separados cronologicamente por dois séculos, Nietzsche e Espinosa se posicionam de maneira crítica contra toda uma tradição da história da filosofia que insistiu e ainda insiste em pensar de forma dissociada da vida.

Tanto Espinosa quanto Nietzsche, por mais diferentes que sejam suas filosofias, têm em comum a proposta de pensar a vida e com a vida, o corpo e com o corpo, a existência na existência, pensando, até mesmo naquilo que nos ultrapassa, de uma maneira imanente. E o que nos ultrapassa é a própria vida. Ao afirmá-la, a filosofia de Espinosa e de Nietzsche opõem-se inevitavelmente ao que vigora na forma de defesas individuais, culturais e sociais. (MARTINS, 2011, p. 09).

O que emerge desse posicionamento compartilhado por Nietzsche e Espinosa “[...] é a valorização da vida e a crítica à tradição metafísica” (MARTINS, 2011, p. 16). Para o filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1637), tudo o que está ao nosso redor nos afeta e, dessa forma, as emoções possuem um papel central no processo de cognição.

A intensidade da atividade corporal – ter um corpo apto a ser afetado de inúmeras maneiras simultâneas e para afetar outros de inúmeras maneiras simultâneas – e a intensidade da alma – ser apta a pensar inúmeras ideias simultâneas internamente articuladas e vinculadas à sua origem necessária – constituem a liberdade, a felicidade e o verdadeiro. Ser é agir. Existir em ato. Quando a ação se adjetiva e o adjetivo se substantiva, não estamos perante ocorrências linguísticas quaisquer, mas diante de uma operação corporal que danifica o corpo e sua ideia. (CHAUÍ, 1981, p. 68).

Grande estudiosa da obra de Espinosa, Marilena Chauí (2001) afirma que, para Espinosa, o corpo é por essência relacional e “[...] é constituído por relações internas entre seus órgãos, por relações externas com outros corpos e por afecções, isto é, pela capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetados sem se destruir” (CHAUÍ, 2001, p. 54). Sendo assim, tem a capacidade de se regenerar com eles e igualmente os regenerar.

Ao articular internamente alma e corpo, força pensante e força imaginante, virtude e aptidão para pensar e agir, e ao tornar inseparáveis o pensamento e o sentimento, a liberdade e a felicidade, não nos oferece uma via ampla – embora árdua e difícil – para compreendermos as relações entre o psíquico e o físico, o intelectual e o afetivo, a autonomia e a alegria de viver? Que é Deus-Natureza de Espinosa senão nós mesmos quando descobrimos a força para pensar e agir livremente na companhia dos outros? Que é a filosofia espinosiana senão o mais belo convite a perder o medo de viver em ato? (CHAUÍ, 2001, p. 82).

A ideia de viver em ato é central no pensamento de Espinosa. Respeitando a terminologia do século XVII, Espinosa utiliza para dar conta dessa ideia o conceito de *conatus*, ou seja, “[...] uma força interna para permanecer na existência conservando seu estado” (CHAUÍ, 2001, p. 63). Nas palavras de Espinosa (1983), “[...] o esforço pelo qual

toda coisa tende a perseverar no seu ser não é senão a essência atual dessa coisa” (ESPINOSA, 1983, p. 183). Ressalta-se que Espinosa teve a intuição dessa sagacidade neurobiológica congênita e encapsulou essa intuição nas afirmações que descrevem o *conatus*, a noção de que todos os seres vivos se esforçam necessariamente para preservar a si mesmos sem que tenham consciência da empresa a que se dedicam e sem terem decidido dedicar-se a essa empresa.

Em suma, sem conhecerem de todo o problema que estão tentando resolver. Quando as consequências dessa sabedoria natural são mapeadas no cérebro, o resultado é o sentimento. Mais tarde, os sentimentos orientam os esforços conscientes e deliberados da auto conservação e ajudam-nos a fazer escolhas que dizem respeito à maneira como a autopreservação deve se realizar. Os sentimentos abrem a porta a uma nova possibilidade: o controle voluntário daquilo que até então era automático. (DAMÁSIO, 2004, p. 87).

Nesse sentido, Chauí (2001) revela que as afecções do corpo e as ideias das afecções na alma não são representações cognitivas desinteressadas, pois se fossem apenas representações, seriam apenas experiências dispersas e sem sentido.

São modificações da vida do corpo e significações psíquicas dessa vida corporal, fundadas no interesse vital de que, do lado do corpo, o faz mover-se (afetar e ser afetado por outros corpos) e, do lado da alma, a faz pensar. Qual é o interesse vital? O interesse do corpo e da alma é a *existência* e tudo quanto contribua para mantê-la. Os seres são indivíduos quando possuem *conatus*, isto é, quando possuem uma força interna para permanecer na existência conservando seu estado. Os humanos, como os demais seres, são dotados de *conatus*, com a peculiaridade de que somente os humanos são conscientes de possuir o esforço de perseverar na existência. Na verdade, os humanos não possuem *conatus*, são *conatus*. (CHAUÍ, p. 2001, p. 63).

A teoria de Espinosa demonstra como os homens, ao serem afetados por algo que tem sua origem externamente, não aceitam essa situação de maneira passiva, mas procuram se moldar de tal forma que sua ação prevaleça sobre o que lhe afetou. “A autoconservação é tendencialmente autocrescimento, e o que cabe conservar não é algo diverso do *conatus*, mas a atividade que se mostra nele” (BARTUSCHAT, 2010, p. 80). Já a maior ou a menor autonomia do indivíduo se encontra justamente na sua capacidade de se impor contra o que é externo.

Para Chauí (1981), Espinosa, contrariando uma interpretação que o vê como intelectualista demonstrará que a razão só poderá iniciar seu percurso e se fortalecer quando for sentida como um afeto de alegria mais forte do que todos os outros.

Somente quando ignorar for sentido como tristeza e fraqueza, e quando conhecer for experimentado como alegria e força, o trabalho do pensamento, virtude da alma, pode nascer. É, pois, na relação com seu corpo vivido, afetado por outros e capaz de afetá-los, que a alma se intensifica, efetuando sua ação própria: ser consciente de si, de seu corpo, da Natureza e de Deus, porque conhece a origem necessária de todos eles (CHAUI, 1981, p. 67-68) .

A esse respeito, Damásio (2004) defende que em Espinosa se encontra o reconhecimento das vantagens da alegria, bem como a rejeição da tristeza e do medo, como afirmações da vida.

A aprendizagem e a recordação dos objetos e situações emocionalmente competentes são também apoiadas pela presença dos sentimentos. De um modo geral, a memória de uma situação sentida faz com que, conscientemente ou não, evitemos acontecimentos associados com sentimentos negativos e procuremos situações que possam causar sentimentos positivos. (DAMÁSIO, 2004, p. 191).

Ao afirmar que o conhecimento não é resultado de elementos captados do exterior, mas algo que emerge no conviver com o outro, percebo que a obra de Varela se aproxima do pensamento do filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1637),

A convergência entre teoria do *conatus* de Espinosa e o conceito de *enação* em Francisco Varela está no papel central que as emoções ocupam no processo de cognição. Enquanto as frustrações diminuem nossa força para existir e pensar, o desejo realizado aumenta essa força para existir e pensar. “Chama-se alegria, definida por Espinosa como o sentimento que temos de que nossa capacidade de existir aumenta, chamando-se amor quando atribuímos esse aumento a uma causa externa” (CHAUI, 1995, p. 65).

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Damásio (1996) acrescenta que o nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. “De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo como instrumento de aferição” (DAMÁSIO, 1996, p. 16-17).

A partir desse referencial, partilho nesse trabalho a percepção do ato de conhecer como uma ação efetiva e emocionada no presente. Paralelamente, resgato que o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como se constituem os processos de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR.

Dessa forma, como então conciliar a perspectiva de cognição como “viver em ato” com uma vivência pedagógica que se refere à História, uma disciplina que estuda fundamentalmente o passado?

### 3.4 A história vivida em ato

De acordo com Lucien Febvre (1878-1956), célebre historiador francês, um dos responsáveis pela fundação da chamada “Escola dos Annales”, o homem, objeto da história, faz parte da natureza.

É para a história o que a rocha é para o mineralogista, o animal para o biólogo, a estrela para o astrofísico: uma coisa a explicar. A fazer compreender. Portanto, a pensar. Um historiador que recusa pensar sobre o fato humano, um historiador que professa a submissão pura e simples a esses fatos, como se os fatos não fossem em nada fabricados por ele, como se não tivessem sido minimamente escolhidos por ele, previamente, em todos os sentidos da palavra escolhido (e não podem ser escolhidos senão por ele) - é um auxiliar técnico. Que pode ser excelente. Não é um historiador. (FEBVRE, 1985, p. 120).

A reflexão sobre a história envolve pensar no que é história, no que faz o historiador, para que e para quem se busca o acontecido, entre outros aspectos. Um pesquisador que contribui para essa reflexão é Keith Jenkins, quando este apresenta a história como um entre uma série de discursos elaborados a respeito do mundo, discursos que se apropriam do mundo e lhe atribuem significados. “O pedacinho de mundo que é o objeto (pretendido) de investigação da história é o passado” (JENKINS, 2009, p. 23). Para o referido autor, a história, enquanto discurso, encontra-se numa categoria diversa daquela sobre a qual elabora seu discurso. Conforme o pesquisador, passado e história são coisas diferentes.

Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (...) ao mesmo tempo em que, em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço. (JENKINS, 2009, p. 24).

A esse respeito Rüsen (2011) defende que “[...] o passado é sempre muito mais do que uma superfície morta sobre a qual projetamos as nossas carências de sentido; quando convertido em história, o passado prolonga-se para dentro dos projetos de futuro impulsionadores do nosso agir e sofrer” (RÜSEN, 2011, p. 281). Ainda de acordo com o referido autor, o passado nunca é caracterizado por uma facticidade fixa,

[...] porque a subjetividade dos seres humanos que então agiram e sofreram está inscrita na mesma dinâmica temporal que nos atinge. Nós próprios nos situamos num ponto determinado no interior de cadeias geracionais de grandes e pequenas coletividades. É assim que o passado chega até nós, entranhando-se nas profundezas da nossa subjetividade; e, simultaneamente, “sai” de nós, atingindo o futuro que projetamos através da determinação do sentido do nosso agir. (RÜSEN, 2011, p. 282).

Sob essa perspectiva, o discurso histórico se apresenta como algo fortemente influenciado pela trajetória pessoal de quem o elabora. O que também significa dizer que nosso próprio “presente”, nossas próprias visões e crenças condicionam o “passado que conhecemos”. Somos, assim, produtos do passado, da mesma forma que a história também é uma elaboração nossa. “Organizar o passado em função do presente: é aquilo a que poderíamos chamar a função social da história” (FEBVRE, 1985, p. 258).

Conhecer verdadeiramente o passado permite, portanto, entender a circunstância presente e situar-se nela. “O anterior só é possível quando a verdade não perde seu contorno, como lamenta Nietzsche, igual à moeda que perdeu a sua cunha e circula apenas como simples metal (BUSTAMANTE, 2011, p. 183-184).

Cumpramos ressaltar, entretanto, que se o passado é uma dimensão permanente da consciência humana, a história trata de fatos, os fatos históricos. Mesmo que “fabricados” pelo historiador, no sentido da escolha intencional que o historiador realiza ao estudar o passado, definindo o que é ou não relevante, existem limites à sua prática que precisam ser observados. Nesse sentido, Hobsbawm (1998) afirma que não podemos inventar nossos fatos.

Ou Elvis Presley está morto ou não. A questão pode ser resolvida inequivocamente com base em evidências, na medida em que se disponha de evidências confiáveis, o que, às vezes, é o caso. Ou o governo turco atual, que nega a tentativa de genocídio dos armênios em 1915, está correto ou não. A maioria de nós não consideraria como discurso histórico sério uma negação desse massacre, embora não haja nenhuma maneira igualmente inequívoca de escolher entre modos diferentes de interpretar o fenômeno ou de enquadrá-lo no contexto mais amplo da história (HOBSBAWN, 1998, p. 18).

Feita essa ressalva, apresento nesse trabalho a percepção da história como um ato de vivência no presente do passado. A hipótese que pretendo pesquisar nessa proposta de investigação é que cada participante da vivência AH-DMR, ao estudar o passado em função das suas necessidades presentes, e, mais ainda, ao vivenciar tudo o que o ambiente de aprendizagem AH-DMR oportuniza, não apenas se propõe a classificar e agrupar os fatos passados, mas se coloca em posição de, “[...] ao mesmo tempo, situar-se a si próprio e situar o universo no tempo – portanto, na história” (FEBVRE, 1985, p. 242).

Em decorrência, uma vez interpretado, o passado ganha, portanto, o *status* de uma história para o presente.

Uma vez carregado de significado para o presente por meio da interpretação, o passado torna-se uma referência apta para orientar o agir e o sofrer humanos. A orientação cultural ganha contornos especificamente históricos por meio de uma representação do decurso temporal que empresta à conjuntura atual da vida prática tanto experiências do passado como expectativas de futuro. Tal representação permite que se implante uma imagem do passado no contexto cultural de orientação da vida prática atual. É precisamente nesse ponto que o passado se torna “melhor”: o passado “melhora” quando é integrado numa representação do decurso temporal compatível com as metas de ação. (RÜSEN, 2011, p. 271).

Dessa forma, configurar-se-ia a vivência AH-DMR como uma possibilidade de tornar os seus integrantes ao mesmo tempo participantes da história e autores da história, exercitando plenamente o que a complexidade afirma ser indissociável, o processo de conhecer e o processo de viver. Em outras palavras, uma visão complexa da história compreende que “[...] o passado está vivo por causa do seu significado histórico para os projetos de futuro do presente; e o presente, por sua vez, está vivo porque a apropriação cognitiva do passado resulta numa interpretação histórica da emergência do presente” (RÜSEN, 2011, p. 270).

#### 4 TERCEIRO ATO - PERCURSO METODOLÓGICO

*Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino  
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos  
Desse jeito até história fica chato.  
(Estudo Errado, GABRIEL O PENSADOR, 1995).*

Pesquisar pode ser visto como a tentativa de compreender a complexa realidade, procurando encontrar respostas a curiosidades e indagações intrigantes. É basicamente um processo de aprendizagem, tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve (NEVES, 1996). Nesse sentido, uma pesquisa tem o potencial de contribuir para enriquecer a rede de saberes.

Entretanto, para que ela transcorra, faz-se necessário definir o seu roteiro, apontando caminhos a serem percorridos, os quais nunca serão determinados. As escolhas realizadas estarão conectadas, por sua vez, aos objetivos desse processo de aprendizagem. Nesse trabalho, o objetivo é investigar como se constituem os processos de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR, ambiente pedagógico percebido como uma forma de perturbação (PELLANDA, 2009).

A partir dos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, esse trabalho utilizou uma metodologia predominantemente qualitativa, com base na perspectiva da complexidade (MORIN, 2013), na Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 2011) e no estudo das narrativas (GONÇALVES, 2002).

De acordo com Neves (1996), a expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das Ciências Sociais. Engloba um conjunto de distintas técnicas interpretativas que buscam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Assim, as pesquisas qualitativas buscam obter o maior número possível de observações e perspectivas, almejando, dessa forma, a tessitura de uma imagem ampliada da situação em estudo.

Em certa medida, os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, que têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Tanto em um como em outro caso, trata-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto; revelam parte da realidade ao mesmo tempo que escondem outra parte. (NEVES, 1996, p. 01).

Dessa forma, essa pesquisa foi fundamentada na existência de uma relação de dinamicidade entre a vivência AH-DMR e o processo de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da mesma. Para Neves (1996), esse vínculo entre signo e significado, conhecimento e fenômeno, sempre depende do arcabouço de interpretação empregado pelo pesquisador, que lhe serve de visão de mundo e de referencial. Por sua vez, “[...] este arcabouço pode servir como base para estabelecer caminhos de pesquisa quantitativa e delimitação do tema, de forma tal que os esforços de cunho qualitativo e quantitativo podem se complementar” (NEVES, 1996, p. 02).

O referencial que utilizei para a constituição dessa pesquisa foi a perspectiva da complexidade. De acordo com Morin (2013), em contraposição ao paradigma da simplificação, torna-se significativo elaborar um novo paradigma, “[...] um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2013, p. 56). O desafio trazido pela complexidade é duplo: religar o que anteriormente era considerado separado e interagir as certezas com a incerteza.

Para Morin (2013), o conhecimento é, com efeito, uma viagem que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza. Ainda de acordo com o referido autor, a aquisição da incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde seu começo, sempre foi desconhecida.

É preciso ensinar também que sabemos hoje que a aventura humana é desconhecida e que dispomos apenas de dois instrumentos para enfrentar o inesperado: o primeiro é a consciência do risco e do acaso. Trata-se de assumir o desafio de Pascal nos domínios da cultura, da liberdade e da fraternidade. O segundo instrumento é a estratégia e isso implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia. (MORIN, 2013, p. 104).

Nessa busca da perspectiva da complexidade de interagir certezas com a incerteza e religar o que anteriormente foi separado, a *Biologia da Cognição* (2011) desempenha um importante papel, especialmente quando esta afirma que a linguagem e a cognição são conectadas inextricavelmente e, por isso, estão presentes em todas as nossas atividades. Para Maturana (2002), o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. “O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações” (MATURANA, 2002, p. 18).

Assim, na *Biologia da Cognição*, a linguagem é compreendida “[...] como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos” (MATURANA, 2002, p. 58). A linguagem tem suas características e se constitui e se acopla ao viver e ao modo de viver do humano. Segundo Gonçalves (2002), viver significa construir de forma criativa narrativas da experiência que deem conta da complexidade e de suas possibilidades. “Viver é, em outras palavras, realizar diferentes possibilidades em um mundo de complexidade” (GONÇALVES, 2002, p. 33). Ainda com relação à linguagem, Maturana (2014) afirma que a mesma ocorre por meio de interações entre dois ou mais indivíduos numa rede de coordenações.

Afirmo que a linguagem acontece quando duas ou mais pessoas em interações recorrentes operam através de suas interações numa rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações, e que tudo o que nós seres humanos fazemos, fazemos em nossa operação em tal rede como diferentes maneiras de nela funcionar. Ou seja, afirmo que nós, seres humanos, existimos como tais na linguagem, e tudo o que fazemos como seres humanos fazemos como diferentes maneiras de funcionar na linguagem (MATURANA, 2014, p. 139).

Maturana (1998) ressalta também a importância da linguagem na constituição do humano, como elemento de transformação do homem e da própria linguagem. Nesses termos, “[...] nada do que fazemos ou pensamos é trivial nem irrelevante, porque tudo o que fazemos tem consequências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos” (MATURANA, 2002, p. 65).

Interagindo com e pela linguagem, provocam-se mudanças tanto na linguagem como no humano. E, estabelecendo-se relações com os outros através da linguagem, uma multiplicidade de narrativas se torna possível, considerando que as narrativas estão presentes em vários contextos da vida cotidiana.

As narrativas são formas de significado que operam em um contexto dialógico situando-se no espaço da interindividualidade. São elas que dão sentido à existência voltando à experiência comum, já que, para o ser humano, dar sentido é, sobretudo voltar ao comum. (GONÇALVES, 2002, p. 22).

A base teórica que fundamenta essa pesquisa compreende que, toda pessoa, independentemente de ser ou não leitora e/ou escritora de obras literárias, ao permitir-se a vivência complexa da narrativa, tem a consciência de sua multipotencialidade. “Ter uma atitude narrativa significa, deste modo, estar aberto à exploração da complexidade” (GONÇALVES, 2002, p. 32). Ainda de acordo com o referido autor, a narrativa constitui uma

matriz fundamental de construção do conhecimento ao impor significado à textura da experiência diária.

É a narrativa que nos une de um modo interpretativo e multipotencial à existência. No fundo, pensamos da mesma forma que existimos, através de narrativas. Vivemos em um espaço e em uma temporalidade dos quais nos damos conta através de narrativas. Neste sentido, a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos. Tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirrealidade e multirracionalidade. (GONÇALVES, 2002, p. 20).

A importância da narrativa está no seu potencial de autoconstituição. Ao refletir sobre si, cada sujeito, ao ler ou escrever as narrativas, está atribuindo significados para a sua própria vida, e, dessa forma, complexificando-se. Esse processo ocorre de maneira única e pessoal, onde cada sujeito se complexifica observando a si mesmo em relação aos outros e com o mundo. Ao mesmo tempo, todo esse percurso inclui o próprio pesquisador no processo de subjetivação e complexificação.

Nós, cientistas, fazemos ciência como observadores explicando o que observamos. Como observadores, somos seres humanos. Nós, seres humanos, já nos encontramos na situação de observadores observando quando começamos a observar nosso observar em nossa tentativa de descrever e explicar o que fazemos. Isto é, nós já nos encontramos na linguagem, fazendo distinções na linguagem, quando começamos a refletir na linguagem sobre o que fazemos, e como fazemos o que fazemos ao operar como animais linguajantes. (MATURANA, 2014, p. 134).

Portanto, na perspectiva da complexidade, o pesquisador “[...] não é mais alguém fora do sistema a observar uma realidade da qual não faz parte, mas um sujeito que precisa dar conta de sua própria ação ao operar” (BOETTCHER; PELLANDA, 2010, p. 34). Trata-se do “observador implicado”, como denominou Maturana (2014), que pensa sobre o seu pensar e, ao explicitar seu ponto de vista sobre o que se propõe a estudar, ingressa num processo de crescente complexificação.

Essa forma de pensar o processo de pesquisa, bem como a concepção de narrativa trazida para essa reflexão, conduziu-me a adotar nesse trabalho as chamadas “metodologias de primeira pessoa”, em que o conhecimento se constitui a partir das vivências e da observação de quem relata, o pesquisador (VARELA, 2000).

De acordo com essa concepção, somente a partir da observação e das vivências de quem participa do processo de pesquisa é que se elabora o conhecimento. “Quando falamos de um acontecimento em primeira pessoa, queremos dizer uma experiência vivida, associada com eventos cognitivos e mentais” (VARELA, 2000, p. 295).

Ainda neste contexto, o referido autor, afirma que, todas as descrições que podemos produzir mediante métodos de primeira pessoa não serão descrições puras, nem “fatos” sólidos, mas, sim, itens de conhecimento intersubjetivo potencialmente válidos, quase-objetos de tipo mental. Nem mais, nem menos (VARELA, 2000, p. 315).

A dimensão complexa das metodologias de primeira pessoa reside justamente na percepção de que, ao observar determinado fenômeno, também me observo e me reinvento, transformando, assim, o que denominamos realidade. Entretanto, pesquisar com essa metodologia não significa de forma alguma abrir mão da ideia de ciência, embora questione os tradicionais critérios de validação da produção científica, como objetividade, neutralidade e universalidade.

A poesia da ciência é baseada em nossos desejos e interesses, e o curso seguido pela ciência nos mundos que vivemos é guiado por nossas emoções, não por nossa razão, na medida em que nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciência. (MATURANA, 2014, p. 157).

#### **4.1 Ambiente da pesquisa**

Essa proposta de pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica comunitária do município de Santa Cruz do Sul - RS, com alunos de diferentes séries do Ensino Médio e com professores de diversas áreas do conhecimento que atuam no Ensino Médio, entre os meses de março e julho de um mesmo ano letivo.

O ambiente de aprendizagem AH-DMR, visto como forma de perturbação, foi constituído cumprindo-se algumas etapas. Após realizar convite em sala de aula para alunos e professores por meio de uma conversa, os interessados os participar da pesquisa foram reunidos para um encontro de conversações (MATURANA, 2014), em uma sala de aula da própria escola, em turno inverso ao horário escolar regular, no início do mês de março.

Desse encontro de conversações, participaram 11 (onze) alunos e 04 (quatro) professores. Na oportunidade, maiores detalhes sobre a pesquisa foram esclarecidos, bem como foi definido, a partir de uma escolha conjunta, a temática central para a próxima edição desse ambiente de aprendizagem. Com o propósito de auxiliar essa tarefa, as temáticas anteriormente trabalhadas foram resgatadas e apresentadas. O tema escolhido para a edição seguinte do AH-DMR foi a relação entre Amor e *Rock*, com o título *Os Brutos também amam*.

Definido o tema do ambiente de aprendizagem, professores e alunos do Ensino Médio foram desafiados a elaborar conjuntamente uma aula de História, a qual seria apresentada por

estes alunos e professores através de múltiplas linguagens, como música, teatro, poesia, fotografia, televisão, cinema, dança, entre outras. Igualmente, grupos de trabalho foram organizados a partir das preferências dos participantes da pesquisa, assim como tarefas foram distribuídas e o cronograma das atividades foi constituído coletivamente. Na ocasião, definiu-se também que outros alunos seriam convidados a participar da preparação e da apresentação deste ambiente de aprendizagem, e que os próprios alunos envolvidos se encarregariam de realizar os convites para os interessados.

A atividade AH-DMR foi então planejada para transcorrer em uma data específica, dia 12 de julho deste mesmo semestre letivo, em dois momentos. Numa primeira oportunidade seria destinada ao público da escola e, posteriormente, em uma sessão aberta para toda a comunidade de Santa Cruz do Sul. As duas apresentações foram então agendadas para o teatro da Escola de Educação Básica comunitária em que a pesquisa foi realizada.

#### **4.2 Participantes da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada ao longo de cinco meses do ano de um mesmo ano letivo, no período de março a julho do referido ano, em uma escola de Educação Básica comunitária do município de Santa Cruz do Sul-RS.

Considerando que o ambiente de aprendizagem AH-DMR envolveu aproximadamente 70 (setenta) alunos e professores da escola, aceitaram participar da pesquisa 12 (doze) alunos e 03 (três) professores de Ensino Médio, organizados da seguinte forma: 02 (dois) alunos da primeira série do Ensino Médio, 04 (quatro) alunos da segunda série do Ensino Médio e 06 (seis) alunos da terceira série do Ensino Médio, ao lado de 03 (três) professores de diferentes componentes curriculares do Ensino Médio.

Os alunos e professores participantes da pesquisa, mediante seu aceite, foram convidados a elaborar narrativas por escrito sobre o seu processo de cognição e subjetivação desencadeado pela vivência AH-DMR.

Todas as atividades preparatórias para a constituição desse ambiente de aprendizagem, bem como as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foram realizadas no turno inverso ao das aulas da referida instituição escolar. Os participantes foram todos voluntários e, no caso dos alunos, foi enviado aos seus responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) e um Termo de Assentimento do Menor (ANEXO B) para fazer parte desse estudo, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, através da Plataforma Brasil.

Após o preenchimento desses termos de consentimento e sua entrega, e tendo o propósito de organizar o estudo das narrativas elaboradas por escrito, estruturou-se uma terminologia e uma respectiva codificação, sendo que a mesma está ilustrada na Tabela 1, a seguir.

Para a elaboração dessa tabela, utilizei alguns critérios. Em primeiro lugar, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa atribui a letra “A” para designar “ALUNOS” e a letra “P” para designar os “PROFESSORES” participantes da mesma. Na sequência, separei os alunos pelas respectivas séries do Ensino Médio em que estudavam no momento da pesquisa, ordenando-os numericamente, a partir do critério ordem alfabética de seus nomes. Para os professores participantes, igualmente utilizei números para identificá-los, a partir do critério ordem alfabética de seus nomes.

**Tabela 1 - Participantes da Pesquisa**

<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>TERMINOLOGIA</b>
A01	ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A02	ALUNO 1ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A03	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A04	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A05	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3
A06	ALUNO 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4
A07	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 1
A08	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 2
A09	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 3
A10	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 4
A11	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 5
A12	ALUNO 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO 6
P01	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 1
P02	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 2
P03	PROFESSOR ENSINO MÉDIO 3

Fonte: Adaptado pelo autor.

### 4.3 Procedimentos de geração das emergências

Com o objetivo de estudar o processo de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR, dois grandes caminhos foram selecionados como procedimentos de geração de emergências, à medida que a pesquisa ia se constituindo.

Em primeiro lugar, colocar-me como um observador observado por mim mesmo, inserido no próprio sistema, interagindo com alunos e professores e disparando perturbações. Esse processo ocorreu desde o início das atividades de preparação da vivência AH-DMR, bem como durante o próprio AH-DMR, sendo que oportunidades surgiram e possibilitaram múltiplas formas de aprendizagem da história. Em todos esses momentos estive ao lado de alunos e de professores participantes da pesquisa, interagindo com eles a todo instante.

Nesse sentido, registrei minhas observações e, posteriormente, refleti sobre as mesmas. Da mesma forma, alunos e professores foram igualmente convidados a escrever sobre suas impressões e sentimentos através da elaboração de narrativas.

A segunda estratégia adotada como procedimento de geração de emergências foi justamente a utilização de narrativas. As narrativas fazem parte do nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, permitem às pessoas constantemente criarem e recriarem a sua própria história, com autonomia. “Ao abrir-se narrativamente à complexidade da experiência, o sujeito toma consciência de sua multipotencialidade” (GONÇALVES, 2002, p. 32).

Esse constante criar e recriar a própria história, de forma autônoma, é o caráter *autopoiético* que emerge das narrativas. As narrativas possibilitam interagir com o meio, mudando estruturalmente seus autores e o próprio meio. Segundo Moraes (2003), trata-se de coexistir com o meio e com a sua comunidade com a qual coexiste biológica, emocional, mental e espiritualmente.

Mas, coexiste em seu viver de maneira autônoma, em função da dinâmica que, de fato, o constitui. Isto nos leva a perceber que um sistema somente existe como organismo vivo enquanto interage com o ambiente. Ao relacionar-se com o meio, desencadeia mudanças em suas próprias estruturas. Assim, a condição necessária e suficiente para que um sistema vivo exista é a sua *autopoiese*, a sua capacidade de autoprodução e de criação de si mesmo (MORAES, 2003, p. 88).

Para a geração e registro das emergências alunos e professores participantes foram convidados a produzir uma descrição por escrito de suas experiências de subjetivação e de cognição durante o percurso do ambiente de aprendizagem AH-DMR. Conforme relatado anteriormente, o convite foi feito por meio de uma conversa com os interessados em participar

da pesquisa no mesmo encontro em que se estabeleceu coletivamente o tema do ambiente de aprendizagem.

Durante esse encontro de conversação, os participantes da pesquisa foram desafiados a tecer três narrativas em formato de texto, as quais poderiam ser carta, relato, redação, texto acadêmico etc. A escolha do formato textual para a narrativa caberia ao próprio autor.

Penso que é muito importante levar em consideração as preferências dos estudantes e professores, uma vez que eles são parte essencial no processo de aprendizagem, sendo que essa própria escolha já confere um caráter autoral e autônomo para a sua narrativa.

Cumpre ressaltar que se combinou nesse encontro de conversação que as narrativas, uma vez elaboradas, seriam enviadas ao pesquisador através de mensagem eletrônica (*e-mail*).

A primeira dessas narrativas, proposta no mês de março, foi desencadeada a partir de duas questões centrais: **a)** *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência AH-DMR?*; **b)** *Como a temática da vivência deste ano do AH-DMR me toca e quais as minhas expectativas?*

Para que essa narrativa fosse elaborada, alunos e professores participantes foram orientados a registrar suas experiências o mais breve possível em relação ao momento em que se sentiram desafiados a escrever, para que uma maior riqueza de detalhes pudesse emergir em suas narrativas.

Partindo do princípio de que todo o processo ocorreu ao longo de aproximadamente quatro meses, uma segunda narrativa foi solicitada em meados do mês de maio do mesmo ano letivo, a partir das seguintes questões: **a)** *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem AH-DMR?*; **b)** *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*

A terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem AH-DMR, no mês de julho. Alunos e professores foram convidados a escrever a partir de três questões: **a)** *Considerando o ambiente de aprendizagem AH-DMR, o que vivi naquele momento?;* **b)** *O que significa para mim vivenciar a História no AH-DMR?;* **c)** *De que forma a temática do AH-DMR me tocou?*

Nessa perspectiva, interessou-me observar como os alunos e professores participantes da vivência se constituíram com sua subjetividade e como se relacionaram com o estudo da História a partir dessas perturbações. Ao mesmo tempo, buscava estudar como se constituía meu próprio processo de subjetivação/reconfiguração ao longo de todo esse percurso.

#### 4.4 Procedimentos para o tratamento das emergências

Após a realização da vivência AH-DMR e da finalização do processo de elaboração das narrativas, busquei explorar o processo de cognição e de subjetivação dos participantes da pesquisa, tendo como referencial a base teórica que fundamenta a mesma. Para Maturana (2014), a ciência, como um domínio cognitivo,

[...] é um domínio de ações, e como tal é uma rede de conversações que envolve afirmações e explicações validadas pelo critério de validação das explicações científicas sob a paixão do explicar. A ciência é uma atividade humana. Portanto, qualquer ação que nós cientistas realizamos ao fazer ciência tem validade e significado, como qualquer outra atividade humana, apenas no contexto da coexistência humana no qual surge (MATURANA, 2014, p. 141).

Com o propósito de estabelecer uma estratégia para o estudo da vivência AH-DMR e das narrativas, trouxe para essa pesquisa a utilização de alguns marcadores, instrumentos operatórios que oferecem determinadas referências e dão vida às emergências. Nessa etapa do trabalho, apresentarei quais os marcadores foram selecionados e como eles serão concebidos ao longo do trabalho. No próximo capítulo, tecerei as relações entre esses marcadores e as narrativas trazidas por alunos e professores participantes da pesquisa.

Como essa proposta de investigação se insere na perspectiva da complexidade, cumpre enfatizar que compreendo o tema da pesquisa como uma rede de relações que pode ser modificada constantemente, em função das vivências e mudanças produzidas nos sujeitos participantes da mesma, o que confere a toda investigação um caráter de imprevisibilidade. Nessa perspectiva, os marcadores se constituem em instrumentos operatórios que possibilitam o acompanhamento do fluxo do viver, o qual é indissociável do processo de conhecer.

A utilização de marcadores apresenta também o potencial de aumentar minha própria percepção enquanto observador implicado. Para que eu possa acompanhar o fluxo do processo de viver-conhecer, necessito educar meu olhar, educar minha escuta, o que demanda a operacionalização de instrumentos, mesmo que simbólicos. Entendo que se trata de algo comparável ao ofício do artesão óptico, na árdua tarefa de polir lentes para conseguir obter uma melhor visualização. Ofício, aliás, que no século XVII proporcionava o sustento do filósofo Espinosa, celebrado por muitos cientistas da época como um grande polidor de lentes para telescópios e microscópios.

Os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram os seguintes: *processo autopoietico*, *acoplamento estrutural*, *complexificação pelo ruído* e *viver em ato*. Todos esses marcadores guardam uma profunda relação entre si, sendo que as narrativas têm

o potencial de trazer um ou mais de um desses marcadores, uma vez que os autores das narrativas, ao pensarem sobre as mesmas, podem fazer emergir toda uma matriz de “organização de significados” (GONÇALVES, 2002).

O primeiro marcador, o *processo autopoiético*, foi escolhido em função de sua importância dentro dessa perspectiva teórica. Como já apresentado anteriormente, *autopoiese* significa autocriação, autoprodução. “Esta teoria considera que a conservação da organização de um sistema vivo, estruturalmente acoplado ao meio onde existe, é condição *sine qua non* de sua existência” (MORAES, 2003, p. 85). Portanto, para que um sistema vivo exista, a condição necessária e a sua *autopoiese* remete “[...] à sua capacidade de autoprodução e de criação de si mesmo” (MORAES, 2003, p. 88).

A opção pelo estudo das narrativas de alunos e de professores participantes da pesquisa possibilitaria observar aspectos *autopoiéticos* do humano, uma vez que, ao escreverem sobre suas vivências no ambiente de aprendizagem AH-DMR, alunos e professores também estariam escrevendo sobre suas próprias histórias de vida e, dessa forma, estariam se reconfigurando.

O marcador *acoplamento estrutural* está fortemente conectado ao *processo autopoiético*. Para Moraes (2003), um sistema é vivo por estar em processo de contínua mudança estrutural, derivada a partir das possibilidades de conservação de suas condições de adaptação ao meio, com o qual se relaciona em seu viver. “É vivo porque interage constantemente com o meio ambiente e, a partir de suas interações, acontecem mudanças estruturais congruentes com as mudanças também estruturais que ocorrem no próprio meio (MORAES, 2003, p. 88).

O pensamento com o qual opero parte do princípio de que as narrativas trazem a possibilidade de fazer emergir a percepção *autopoiética* em um processo vital contínuo, em que o sujeito, ao se relacionar com o meio, percebe o quanto ele transforma ao mesmo tempo em que desencadeia mudanças em suas próprias estruturas. Considerando que o ambiente de aprendizagem AH-DMR trabalha com várias formas de linguagem, como a música, o teatro e a poesia, da mesma maneira que também é um espaço para aprender a viver/conviver com o outro, percebo o potencial que esse contexto possui para o processo de cognição e de subjetivação dos participantes da pesquisa.

Para Maturana, cognição tem tudo a ver com o ambiente. O desenvolvimento de uma competência ou a expressão de um talento qualquer está também muito ligado, não apenas a fatores internos do indivíduo, mas aos fatores que os circundam. Um ambiente que valorize determinadas habilidades e competências influencia na maneira como elas se desenvolvem. (MORAES, 2003, p. 95).

Por sua vez, o marcador *complexificação pelo ruído* se comunica com a concepção de *acoplamento estrutural*, tendo em vista que dependemos do ambiente para o exercício de nossa própria autonomia. A partir do momento em que alunos e professores participantes da pesquisa iniciaram o percurso de interação com o ambiente de aprendizagem AH-DMR, desde as suas primeiras etapas estiveram expostos ao que Atlan (1992) denominou “ruído”, isto é, um conjunto de elementos externos que disparam perturbações internas nos sujeitos, de onde se potencializa o processo de auto-organização e a sua própria complexificação.

Todos esses marcadores convergem para o marcador *viver em ato*, presentes nesse trabalho de pesquisa a partir da aproximação da teoria do *conatus*, em Espinosa, e do conceito de *enação*, em Francisco Varela. Nessa pesquisa, considera-se que a vivência da história no ambiente de aprendizagem AH-DMR é o próprio processo cognitivo. “A característica central desse processo cognitivo especial é a experiência da autopercepção - estar consciente não apenas do próprio ambiente, mas também de si mesmo” (CAPRA; LUISI, 2014, p. 320).

Cumprе ressaltar que, para a realização dessa pesquisa, não existia uma receita definida, um caminho já previamente traçado, mas, sim, possibilidades, as quais foram sendo delineadas e constituídas por todos os participantes da pesquisa, incluindo o pesquisador, na medida que as interações entre todos foram potencializando esse processo de cognição e de subjetivação.

Basicamente, propus ações que poderiam desencadear um ambiente de aprendizagem em que os participantes da pesquisa teriam a oportunidade de vivenciar essa autopercepção, a qual manifestar-se-ia durante os momentos de interação e convivência, como também de alguma forma estaria registrada nas narrativas. Nesse sentido, os marcadores serviriam de ferramentas de auxílio para que eu pudesse melhor perceber essas emergências.

O evento AH-DMR exige de todos os seus participantes uma grande entrega pessoal. Trata-se de um momento de muita concentração e de envolvimento pleno, perante uma plateia numerosa, momento que é também o resultado de muito trabalho prévio.

Ao propor uma leitura histórica de um tema relativo ao passado e de uma interpretação realizada a partir de uma pesquisa, porém vivenciada naquele momento preciso, partia do princípio de que os alunos e os professores participantes do AH-DMR vivenciariam não somente nesse ato a sua interpretação do passado, mas iriam se constituir em coautores da história e de sua própria trajetória histórica.

Essa indissociabilidade entre o conhecer e o viver poderia estar presente e de forma marcante em nossos momentos de convivência e nas próprias narrativas. Postulava, ainda, que, ao registrar essas impressões, os participantes da pesquisa iriam se dar conta da

importância do seu protagonismo no processo de aprendizagem e da própria condução de suas vidas. Assim sendo, os marcadores selecionados serviriam de referências para o estudo de todas essas emergências.

Enquanto pesquisador, essa jornada foi uma grande descoberta, visto que desconhecia as respostas que encontraria ao longo do caminho. O lugar de onde falo e a perspectiva da complexidade traduz justamente essa indefinição, uma vez que o tema a ser pesquisado seria constituído por uma ampla rede de relações, desencadeadas a partir de uma série de vivências, as quais poderiam se transformar a qualquer momento.

## 5 QUARTO ATO - FLUXO DA PESQUISA

*Bem, eu não me importo com História  
Rock, rock, escola rock n' roll  
Porque não é lá que eu quero estar  
Rock, rock, escola rock n' roll  
Eu só quero levar uns chutes  
Eu só quero ganhar umas garotas  
Rock, rock, rock, rock, escola rock n' roll.*  
(RAMONES, Rock n' Roll High Scholl, 1979).

Nesse capítulo, descrevo como ocorreu o percurso da pesquisa empírica, bem como tento perceber as perturbações que emergiram nos participantes da pesquisa e em mim mesmo ao longo desse processo.

Com o propósito de estudar o processo de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR como um processo de devir histórico, dois grandes caminhos foram selecionados como procedimentos de geração de emergências. Em primeiro lugar, colocar-me como um observador observado por mim mesmo, inserido no próprio sistema, interagindo com alunos e professores e disparando perturbações. Em segundo lugar, mas não menos significativo, a utilização das narrativas “[...] como sinônimo de variedade e diversidade de experiências” (GONÇALVES, 2002, p. 33).

Esses caminhos foram sendo tecidos ao longo do próprio caminhar da pesquisa e marcaram profundamente meu percurso metodológico. Em consonância com os pressupostos teóricos da complexidade, abordo nesse estudo o processo de auto-organização e autoconstituição de todos os participantes da pesquisa, alunos, professores e o meu próprio. É um processo de reconfiguração que se dá constantemente durante essa trajetória, tendo como ponto de partida o “ruído” (ATLAN, 1992) gerado pela vivência AH-DMR.

Tenho como referência um entendimento do papel da auto-organização como estruturante para a elaboração das diferentes aprendizagens. E é justamente porque me interessa nessa pesquisa todo esse universo de fluxos de auto-organização e autoconstituição que optei pela utilização de marcadores como instrumentos metodológicos, em detrimento de categorias fixas de análise. Os marcadores da pesquisa permitem sinalizar ações cognitivas e subjetivas, acompanhando os elementos recorrentes no processo. Cumpre ressaltar que, dentro dos referenciais trazidos pela complexidade, os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram *processo autopoietico, acoplamento estrutural, complexificação pelo ruído e viver em ato*.

Todas as percepções desses fluxos empíricos estão contempladas no presente trabalho, através da minha narrativa, assim como das narrativas dos alunos e professores participantes da pesquisa. Assim sendo, alguns trechos foram selecionados e serão apresentados ao longo desse capítulo, enquanto as narrativas na íntegra podem ser visualizadas por meio do anexo no final desse trabalho (ANEXO C).

O critério utilizado para a seleção desses excertos foi a sua maior densidade e seu significado, segundo a minha própria perspectiva.

## **5.1 Preparação do AH-DMR**

Conforme citado anteriormente, meu primeiro contato com os demais participantes da pesquisa aconteceu no início do mês de março, em um encontro de conversações (MATURANA, 2014), realizado em turno inverso em uma sala de aula da escola onde a vivência AH-DMR ocorreria posteriormente. Na oportunidade, procurei deixar todos à vontade em relação a sua participação nesse trabalho, bem como pude explicar quais as etapas que se esboçavam para o mesmo e de que forma aquele grupo de alunos e professores poderia trazer sua contribuição para a pesquisa.

Além de abordar as formalidades necessárias para o envolvimento de todos na pesquisa, alunos e professores foram convidados não somente a fazer parte de todas as etapas da vivência AH-DMR, mas também a registrar suas impressões e sentimentos em três narrativas, as quais seriam elaboradas em diferentes momentos desse percurso. Obtendo o consentimento de todos os participantes desse encontro de conversações em relação a esses aspectos, partimos para a definição da temática da vivência AH-DMR.

Em minha percepção, esse foi o momento mais rico de nosso encontro. Percebi alunos e professores efetivamente interessados no debate, trazendo sugestões, ouvindo com atenção seus colegas e contribuindo com seus diferentes olhares e pontos de vista. Acrescento que essa foi a primeira oportunidade, após as primeiras oito edições da vivência AH-DMR, em que um grupo maior de pessoas teve participação direta na escolha e na exploração das possibilidades trazidas pela temática. Tratou-se de uma grande “tempestade de ideias”. Pontos de vista que dificilmente teria condições de visualizar sozinho foram se constituindo de uma maneira muito dinâmica. Momento em que experienciei o que Morin (2014) traduz por “tecido da complexidade”:

*Complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 2014, p. 188).

Com a definição da temática da vivência AH-DMR para a relação entre Amor e *Rock*, ao longo da História, tendo como título *Os Brutos também amam*, e principalmente com o envolvimento e o entusiasmo demonstrado pelos participantes desse encontro de conversações, realmente fiquei com o sentimento de que, juntos, poderíamos desenvolver um trabalho bastante significativo e, de alguma forma, esse trabalho seria importante para a trajetória de todos nós. Em consonância com esse ponto de vista, posteriormente, um dos professores teceu em suas narrativas algumas observações a respeito daquele momento.

*A participação na constituição conjunta da vivência do Aulão de História para mim é uma nova experiência. Até então, não havia participado de ações como esta. A discussão em grupo, entre discentes e docentes, torna a constituição do Aulão uma tarefa não tão difícil e conta com diferentes ideias. Os alunos contribuem com suas “modernidades” e vivências, assim como os professores contribuem com suas “lembranças” e vivências. Essa discussão em grupo, acredito, além de profícua, tende a aproximar professores e alunos. É legal, também, os alunos se sentirem valorizados e perceberem que suas ideias são levadas em conta e muitas vezes tomadas como central para desenvolver a temática proposta. (P03).*

Destaco nessa narrativa o significado atribuído pelo sujeito P03 para a importância do trabalho colaborativo entre alunos e professores na constituição conjunta da vivência AH-DMR. No entendimento de Valente (2003), “[...] para que a rede de colaboração seja formada é necessário que os envolvidos estejam presentes por inteiro, que possam expressar não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e os sociais” (VALENTE, 2003 apud MORAES, 2003, p. 14). Um ser humano que se envolve por inteiro nessa rede de aprendizagens possibilita o estabelecimento do acoplamento estrutural entre as pessoas, “[...] permitindo que processos de aprendizagem fluam e que haja troca de informações e experiências, de modo que todos possam se beneficiar mutuamente” (VALENTE, 2003 apud MORAES, 2003, p. 14).

Nesse relato, igualmente enfatizo a percepção do sujeito P03 para a questão do “*viver em ato*”. Ao narrar o caráter *autopoiético* dessa “*nova experiência*” (P03) de estudar e ao mesmo tempo viver a História, percebo nesse excerto a tessitura de uma abordagem complexa da História, conferindo-se, assim, “[...] um significado próprio ao passado” (RÜSEN, 2011, p. 278-279).

Definida a temática da vivência, a relação entre Amor e *Rock* ao longo da História, constituídos os grupos de trabalho e distribuídas as tarefas que competiam a cada um, iniciou-se a preparação da próxima edição do AH-DMR, tendo como prazo de apresentação do trabalho para a comunidade o dia 12 de julho daquele mesmo semestre letivo.

Ainda neste mesmo mês de março, foram encaminhadas duas questões aos participantes da pesquisa para a elaboração da primeira de suas narrativas. Para o encaminhamento das perguntas, bem como para a sua devolução, optou-se coletivamente pelo recurso do endereço eletrônico (*e-mail*), modelo que se mostrou bem-sucedido e que acabou sendo utilizado nas etapas seguintes. Nessa etapa inicial, as duas questões direcionadas foram: **a) Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência AH-DMR?;** **b) Como a temática da vivência deste ano do AH-DMR me toca e quais as minhas expectativas?**

Essa primeira narrativa foi elaborada e enviada por todos os participantes da pesquisa. Em relação à pergunta *Como me sinto frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência AH-DMR?*, a maior parte dos alunos consultados utilizou expressões como “*honrado*”, “*lisonjeado*”, “*feliz*”, “*orgulhoso*”. O aluno A01, por exemplo, escreveu sobre se sentir “[...] *um pouco nervoso, assustado e preocupado*”, mas, ao mesmo tempo, satisfeito por ter sido convidado para participar do projeto. Algo semelhante foi trazido pelos professores participantes da pesquisa, mostrando uma mistura de apreensão pelo desafio apresentado com a satisfação em fazer parte desse projeto.

As narrativas evidenciaram um conjunto de distintas emoções em relação à vivência AH-DMR e às expectativas iniciais de seus participantes. Entendo ser esse um aspecto muito importante, uma vez que, para Maturana (2002), “[...] não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 2002, p. 23). Para a Biologia da Cognição, o ato de educar é permanente tanto na criança quanto no adulto, sendo que a mesma ocorre na convivência com o outro.

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. (MATURANA, 2002, p. 22).

Dentro dessa perspectiva, a cognição tem uma relação muito forte e direta com o ambiente. A aprendizagem está ligada a fatores internos do sujeito, mas também está

conectada aos fatores que o circundam. “Um ambiente que valorize determinadas habilidades e competências influencia na maneira como elas se desenvolvem” (MORES, 2003, p. 95).

Como observador implicado, na primeira pergunta formulada nessa pesquisa duas narrativas chamaram muito a minha atenção. A primeira delas, elaborada por A11, parte do olhar de um aluno que participou da vivência AH-DMR na condição de músico, mais precisamente com o seu violino, traduziu suas expectativas em palavras.

*Tocar junto dos professores é uma das coisas que eu mais gosto, pois cada um colabora da sua forma com ideias distintas na música e não tem quem saiba mais. É estranho o fato de seus colegas de música serem na verdade seus professores. Na hora do “Aulão”, vendo o teatro cheio, percebe-se o quão importante é o evento e a gigante responsabilidade que se tem em executar a sua função da melhor forma. Além disso, a experiência adquirida com outros músicos participantes é muito significativa, assim como eles também aprendem comigo. (A11).*

Em sua primeira narrativa, A11 aponta para uma das características centrais da vivência AH-DMR, qual seja a constituição conjunta desse espaço por alunos e professores, em que todos se transformam em “*colegas de música*” (A11). Ressalto, também, a importância de um discente se dar conta que, nessa atividade, todos podem aprender com todos, inclusive alunos e seus professores. É possível sentir sua satisfação em poder partilhar saberes sem correr o risco de ser repreendido, num ambiente de diálogo e cooperação. Percebo nesse aspecto uma aproximação do que Valente (2003) denomina escola viva. “É viva porque o aluno e a escola devem estar acoplados estruturalmente e, para isto, educadores e aprendizes devem se colocar por inteiro nesta relação” (VALENTE, 2003 apud MORAES, 2003, p. 15).

Assim, ênfase nessa narrativa a manifestação da importância das interações com o meio, contribuindo para a construção de sentido, o que ao longo desse trabalho é apresentado como “*viver em ato*”. Colocar-se por inteiro, implica experiências significativas para todos, mesmo que, aparentemente, isso possa parecer “*estranho*” (A11). Estudantes aprendendo com professores, “[...] *assim como eles também aprendem comigo*” (A11).

Da mesma forma, destaco nesse relato a percepção do estudante A11 sobre um outro modelo pedagógico, que é complexo, porque permite uma interação entre todos esses elementos. Para Pellanda (2009), “[...] o processo de ensino-aprendizagem é sempre um processo que articula todas as dimensões do ser. Nessa perspectiva, o ensino de forma solitária torna-se um processo ilusório, pois conhecer é sempre conexão” (PELLANDA, 2009, p. 43).

Para o sujeito A11, a vivência AH-DMR possibilita uma aprendizagem diferente da História, a qual é vivida através e a partir da música. Para Bustamante (2011), “[...] a narrativa histórica encontra sentido quando serve para orientar os sujeitos de uma comunidade na condução de seu existir, fazendo com que os sujeitos entendam as condições de seu lugar diante dos demais” (BUSTAMANTE, 2011, p. 183-184).

A segunda narrativa que destaquei foi inicialmente elaborada pelo sujeito A09. Para esse aluno, por sua vez, a vivência AH-DMR traz uma significativa oportunidade.

*Senti-me orgulhoso em participar e desafiado em escrever um roteiro para ser apresentado para toda a sociedade. O Aulão de História é um local onde podemos debater os acontecimentos de diferentes formas, como a música, teatro e vídeos que nos fazem pensar em vários acontecimentos, que às vezes nem nos damos conta que ocorreram com tanta intensidade. (A09).*

Apresento esse excerto por acreditar que a história de um indivíduo é a história da constituição de seus conhecimentos. O conhecimento e a experiência são inseparáveis. Sob a perspectiva *autopoiética*, aprender significa transformar-se em coerência com o emocional. Significa reconhecer suas emoções, seus sentimentos e afetos, “[...] já que o autoconhecimento e o conhecimento de sua história, de seu corpo, de suas emoções são inseparáveis do conhecimento de sua realidade e de seu contexto” (MORAES, 2003, p. 158).

Entendo que a fala do sujeito A09, quando menciona “*tanta intensidade*”, refere-se justamente a uma releitura pessoal e emocionada de acontecimentos históricos, o que acaba atribuindo ao mesmo toda uma nova rede de significados. A esse respeito, acrescenta Moraes (2003), “[...] as nossas maneiras de ser, de ver e de perceber o mundo, de viver/conviver, de perceber ou não as contradições e injustiças condicionam as realizações e o conhecimento que construímos” (MORAES, 2003, p. 158).

Em relação à segunda pergunta formulada para a elaboração da primeira narrativa, *Como a temática da vivência deste ano do AH-DMR me toca e quais as minhas expectativas?*, grande parte dos participantes da pesquisa rememorou em sua narrativa suas experiências trazidas de edições anteriores da vivência AH-DMR, inclusive mencionando os temas trabalhados em outros anos. Diferentes alunos igualmente manifestaram grande expectativa em relação à temática escolhida, *Os brutos também amam*, destacando a importância do tema, como, por exemplo, o fato de ser “*adorável e gratificante*” (A07 e A08); por poder falar sobre esse assunto, bem como seu caráter “*abrangente*” (A04 e A06); por ser “*complexo*” (A04); e por ser “*subjetivo*” (A06).

Percebo nesses fragmentos novamente aspectos *autopoiéticos*. Fundamentalmente, o ato de aprender umbilicalmente conectado a uma ação emocionada no presente. Esses acoplamentos estruturais, por sua vez, foram se manifestando nas narrativas iniciais a partir das perturbações disparadas pelo núcleo da temática da vivência AH-DMR, o amor. Segundo Maturana (2002), o uso inadequado dessa palavra acabou desvirtuando seu significado e fazendo a mesma perder sua vitalidade.

O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. (MATURANA, 2002, p. 23).

Acredito que o que levou alunos e professores a definir esse tema como desafiador foi justamente sua abrangência e o “ruído” provocado internamente em cada um, considerando todo o contexto social excludente. De alguma forma, nossa sociedade incentiva as pessoas a serem cada vez mais individualistas, inseguras e intolerantes em relação ao que se apresenta aos seus olhos como diferente. Nesse sentido, falar do amor como “[...] aceitação do outro na convivência” (MATURANA, 2003, p. 24), torna-se algo diferenciado de uma lógica tradicional e, ao mesmo tempo, algo provocativo, pois instiga o sujeito a se posicionar e a se colocar por inteiro neste processo. “Sabemos que um indivíduo aprendeu algo quando percebemos que a sua conduta mudou. Mudou com o mundo ao criar o seu próprio mundo e, ao mesmo tempo, em que mantém a sua organização” (MORAES, 2003, p. 122-123).

Nesse contexto, a narrativa trazida por um dos professores participantes da pesquisa se aproximou desses sentimentos expressos pelos alunos.

*Tomo como expectativa para o Aulão, a novidade, o descobrir, o conhecer junto com os alunos. Ao ver os alunos se empenhando para elaborar o roteiro e organizando-se em grupos, tenho grandes expectativas. Em relação à temática, penso que é algo que foge do trivial e que põe a cabeça para funcionar, pois nos desafia a conectar a História ao amor. Mais ainda, como conectar o amor a diferentes tempos e contextos históricos como a ditadura, a democracia, as revoluções. (P03).*

Mais uma vez emerge em uma narrativa a importância do trabalho colaborativo, de estar junto, de “[...] *conhecer junto com os alunos*” (P03). Da mesma forma, manifesta uma das questões trazidas pela vivência AH-DMR, que é a tentativa de não dividir conhecimentos em assuntos e de não fracionar o pensamento humano. Pelo contrário, o que se propõe é a busca pelas conexões, o que interliga os temas *Amor, História e Rock n’ Roll*.

Para Moraes (2003), muitas vezes nos esquecemos que o fato histórico ocorre num espaço geográfico, que aprendizas estão inseridos em contextos e que sentimento, emoção e razão, reflexão e pensamentos “[...] são processos interdependentes e inseparáveis em nossa corporeidade. Esquecemos também que a totalidade é o real, que a realidade é um todo e que é o ser humano que se separa da natureza, que fraciona a sua realidade” (MORAES, 2003, p. 169).

Em uma perspectiva mais abrangente, a maior parte das narrativas trilhou esse caminho. De um lado o encantamento com a temática, de outro o sentimento de um grande desafio pelo caminho. Desse duplo sentimento, a expectativa de poder fazer um trabalho que fizesse a diferença e que, ao mesmo tempo, pudesse ser “[...] *divertido, diferente e incrível*” (A12).

Uma narrativa, entretanto, trouxe à tona uma observação que a diferenciou das demais. Ao escrever sobre suas expectativas em relação à vivência, o sujeito A01, aluno da primeira série do Ensino Médio, se expressou da seguinte forma:

*[...] a temática Os Brutos Também Amam traz o fato de que muitas vezes os feios, excluídos e, claro, brutos, amam e podem (e muitas vezes o fazem) demonstrar afeto de um jeito melhor que os tão considerados normais. Acho que essa temática trará um pouco de conscientização e humanização, se não for fortemente censurada por um certo poder que infelizmente influencia o ambiente escolar de forma exageradamente autoritária. (A01).*

Ao expressar suas expectativas para a vivência AH-DMR, o sujeito A01 expôs algumas das grandes questões ainda presentes na instituição escola. Em primeiro lugar, a permanência da lógica da separação e da classificação, tendo como referencial o que se convencionou denominar “normalidade”. Nesse espaço excludente, manifestação de uma sociedade igualmente excludente, a escola ainda apresenta “[...] a negação de um ambiente que favoreça as relações sociais produtoras através das conversações e da amorosidade. Isso reverte contra o sujeito já que dificulta sua interação com o seu ambiente” (PELLANDA, 2009, p. 47).

Através de práticas alienantes, da informação excessiva, de uma cultura de perguntas prontas e de uma pedagogia do silêncio, a instituição escola se transforma em causadora de “sofrimentos dos alunos” (PELLANDA, 2009, p. 47), e por que não dizer, dos próprios professores imersos nesta lógica.

Ao apresentar esse ponto de vista, sustento que o sujeito A01 demonstrou grande sensibilidade em relação à temática da vivência, bem como uma percepção aguçada a respeito de práticas ainda presentes no ambiente escolar, sobretudo, quando apontou para o risco de a

temática ser “[...] *fortemente censurada por um certo poder que infelizmente influencia o ambiente escolar de forma exageradamente autoritária*” (A01).

Acredito que essa última afirmação possui uma grande densidade. Participar da elaboração conjunta da vivência AH-DMR e se envolver diretamente nessa pesquisa através das narrativas, de alguma maneira possibilitou a esse estudante um espaço para manifestar seus sentimentos e pontos de vista. Para Moraes (2003), em geral, “[...] “nossos aprendizes estão impossibilitados de expressarem o que pensam, estão castrados em suas falas, limitados em seus afetos e presos a uma mente objetiva e racional que estanca as lágrimas e que os impede de alçar novos voos e conquistarem novos espaços” (MORAES, 2003, p. 169).

Penso que se torna cada vez mais importante trabalhar pela constituição de espaços educativos que permitam acolher cada aluno em sua legitimidade. Liberdade e educação necessitam convergir, e não mais podem continuar sendo vistas como palavras conflitantes. Dessa maneira, “[...] necessitamos romper com o paradigma tradicional, transformar a nossa prática pedagógica, buscar novos modelos, novos diálogos, novas ideias e cultivar novos valores” (MORAES, 2003, p. 171), para evitar que os nossos alunos continuem sendo meros receptores, como se fossem simples espectadores do mundo e da vida.

É necessária uma convivência harmoniosa e sadia, capaz de ampliar ou mudar a capacidade de ação e reflexão de maneira que eles possam tomar consciência de seus sentimentos e de suas emoções, sem perder o respeito por si mesmos e pelos demais. Sem aceitação de si e auto respeito, é impossível aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro em seu legítimo outro na convivência não há convivência social. (MORAES, 2003, p. 125).

De acordo com o que foi anteriormente relatado, os preparativos para a vivência AH-DMR prosseguiram nas semanas seguintes à elaboração da primeira narrativa. Em meados do mês de maio, repetindo-se o procedimento já utilizado, uma segunda narrativa foi solicitada a alunos e professores participantes da pesquisa. Essa segunda narrativa seria então elaborada a partir de duas questões centrais: **a) *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem AH-DMR?;*** e **b) *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?***

Diferente da primeira narrativa, elaborada por todos os alunos e professores e prontamente enviada conforme combinado, na segunda narrativa um dos alunos participantes acabou não escrevendo a sua narrativa. Considerando que essa atividade era voluntária e que um dos elementos centrais da pesquisa seria justamente a participação de sujeitos realmente interessados e que se sentissem à vontade em relação ao trabalho apresentado, para essa etapa

do estudo do processo de cognição e de subjetivação dos participantes da vivência AH-DMR foram então consideradas 11 (onze) narrativas de alunos e 03 (três) narrativas de professores.

Em relação a primeira pergunta da segunda narrativa, *Como estou me sentindo nesse processo de preparação do ambiente de aprendizagem AH-DMR*, alunos e professores participantes da pesquisa se manifestaram de forma semelhante ao que haviam trazido em seu primeiro registro. Foram recorrentes em suas narrativas os termos “*nervoso*”, “*honrado*”, “*feliz*”, “*lisonjeado*”, “*gratificante*”, palavras inseridas em um contexto de avaliação satisfatória de todo o processo.

Nessa direção, o sujeito A02 escreveu estar se sentindo “[...] *honrado em participar deste evento*”, uma vez que “[...] *este tipo de trabalho envolve um trabalho em grupo contínuo, abrindo assim novos leques de relacionamento*” (A02). Destaco esse excerto, conectando-o com as referidas palavras encontradas nas narrativas, por compreender que ele evidencia o AH-DMR como um ambiente educacional que possibilita processos auto-organizativos. Ao explorar a obra de Humberto Maturana, Pellanda (2009) afirma que “[...] a formação humana está sempre ligada às relações ainda que cada um, na sua dimensão de autonomia, precise ser autor de seu próprio processo. O ambiente educacional, portanto, precisa ser um ambiente que facilite as relações” (PELLANDA, 2009, p. 53). Ao refletir sobre si mesmo e conectar um trabalho coletivo com novas possibilidades de relacionamentos, entendo que o sujeito A02 se abriu para uma maior complexificação e, assim, reinventou-se, vivendo e conhecendo ao mesmo tempo.

Por outro lado, o termo mais recorrente nas narrativas foi “*ansioso/ansiedade*”, como bem ilustra o excerto a seguir.

*Estou ansiosa desde o momento em que divulgaram o tema e começaram a debater sobre o assunto. Eram várias ideias diferentes e uma complementava ou acrescentava algo à outra. Todos participavam e expressavam o seu ponto de vista sobre o tema. Existe, sem dúvidas, grande integração entre alunos, professores e todos os envolvidos, onde um ajuda o outro. Poder fazer parte disso está sendo muito gratificante e guardarei todos esses momentos com muito carinho. (A08).*

Maturana (2014) é bastante enfático quando afirma que “[...] todos os espaços de ações humanas fundam-se em emoções” (MATURANA, 2014, p. 115). E acrescenta uma denúncia de uma prática ainda vigente na instituição escola e na sociedade em geral, quando defende que “[...] frequentemente, quando a dinâmica emocional da criança não coincide com a nossa, nós a relegamos, a negamos, a consideramos burra, porque seu interesse, sua paixão, está em outra parte” (MATURANA, 2014, p. 115).

Trago esse ponto de vista em virtude do caráter *autopoiético* da narrativa do sujeito A08. O sentimento de gratificação ao participar da vivência se manifesta em conjunto com a ansiedade, “[...] em atividades que não são contraditórias com suas emoções” (MATURANA, 2014, p. 115). Por outro lado, cumpre ressaltar que, nesse trabalho de pesquisa, a ansiedade, tema recorrente nas narrativas, é trazida como uma emoção e não como um sintoma de um grande mal-estar físico e psíquico<sup>1</sup>.

Ainda sobre a primeira pergunta da segunda narrativa, os professores participantes da pesquisa trouxeram interessantes contribuições. Para o sujeito P03, por exemplo, o envolvimento nessa proposta pedagógica é sempre desafiador. “*Me sinto descobrindo coisas. Como é uma nova experiência, também aprendo muito*” (P03). A expressão do sujeito P01 também seguiu essa mesma direção.

*Sinto-me parte integrante do processo, pois conseguimos pensar, discutir e dar ideias, o que é sempre levado em consideração por todos e desenvolvido da melhor maneira possível, pensando naquele que estará assistindo [alunos, colegas, pais e comunidade em geral]. (P01).*

Apesar de as narrativas terem sido elaboradas individualmente e posteriormente encaminhadas aos meus cuidados por alunos e professores de forma independente, percebo que várias conexões se estabeleceram entre as mesmas. Entendo que a mais densa dessas conexões está justamente na percepção, tanto de alunos como de professores, da importância da interação e do encontro através do diálogo, em que o sujeito participa efetivamente de sua própria constituição e, ao mesmo tempo, da cognição e da subjetividade. Conforme Pellanda (2009), uma prática pedagógica que trabalhe com o pensar sobre o processo de autoconstrução pode implicar, então, “[...] esse conhecimento mais complexo e mais complexificante na medida em que cada reflexão leva a patamares cada vez mais elevados de conhecimento e de ser” (PELLANDA, 2009, p. 44).

Sob esse prisma, entendo que a vivência AH-DMR tem a potência de contribuir para a constituição de um espaço educacional colaborativo e baseado no diálogo, subvertendo de alguma forma a lógica tradicional que ainda impera no campo da educação.

---

<sup>1</sup> Conforme Strieder e Schacker, “[...] para a OMS (1993), estamos na Era da Ansiedade, decorrente da turbulência resultante da competição, das dificuldades relacionais, do consumismo desenfreado, das atrocidades e discrepâncias sociais, das injustiças e da corrupção generalizada, entre outros. Também, a forte carga social, tal como o desejo do sucesso, a busca da felicidade, a necessidade de agradar aos outros, o controle das emoções, acabou por transformar os medos situacionais em ansiedade generalizada. A OMS reconhece que nos últimos anos, o avanço tecnológico, assim como as pressões sociais, políticas e econômicas contribuíram para o aumento de problemas mentais de ordem emocional” (STRIEDER; SCHACKER, 2010, p. 05-06).

Sobre a segunda pergunta formulada para a elaboração da segunda narrativa, *O que o tema que estou pesquisando tem produzido de significado para mim até este momento?*, a maior parte dos alunos pesquisados manifestou em sua narrativa a importância de abordar a temática da conexão entre amor e *rock* nessa edição do AH-DMR. O sujeito A07, por exemplo, escreveu que “[...] *nos encontramos num mundo em que a falta de compaixão leva muitos a acreditarem que o amor não existe mais para todos e ter a oportunidade de falar disso é muito significativo*”. Por seu turno, o sujeito A05 enfatizou em sua narrativa que o tema tratava de um “[...] *sentimento puro que pode ser demonstrado de diferentes maneiras, palavras e ações*”. Já o sujeito A06 manifestou em sua resposta que a temática do amor levou os componentes de seu grupo a buscar referências em suas próprias vidas. “[...] *procuramos muitas vezes inspirações em nós mesmos (situações pessoais e sentimentos em comum diante dessas)*”.

O propósito de solicitar aos participantes da pesquisa uma narrativa sobre os significados produzidos pela temática da vivência AH-DMR em plena etapa de preparação e planejamento da vivência relaciona-se com uma singularidade da epistemologia trazida pela Biologia da Cognição. De acordo com essa perspectiva complexa, não existe realidade fora do observador, sendo que a partir das interações entre sujeitos criam-se mundos a sua imagem e semelhança. “Ao processarmos informações do mundo exterior, criamos um mundo, compartilhando linguagens, emoções, pensamentos por meio dos quais, moldamos o nosso mundo coletivo, onde nada existe separado do próprio processo de viver/conviver” (MORAES, 2003, p. 108). E, a partir dessas interações, denominadas *acoplamento estrutural*, novos sujeitos emergem, novos porque são mais complexificados, assim como emerge também uma nova realidade sob o olhar do observador.

Em virtude de sua maior densidade, duas narrativas em especial chamaram mais a minha atenção como observador implicado.

*Cada vez mais existem barreiras que delimitam o amor e suas diferentes formas (como o preconceito), e essas barreiras não podem e não devem mais existir, pois não escolhemos amar, nós simplesmente amamos. Para mim, o real significado do amor se dará somente quando ele for além de raças, de religiões, de cores e de qualquer preconceito, no momento em que deixamos um desses fatores interferir, talvez não estejamos amando de verdade. (A08).*

*O tema preparado fez com que eu pensasse o quão importante é pensar além de um simples significado de uma palavra, da importância de todos os atos e gestos que fazem o amor não ser apenas aquele sentimento clichê, mas sim algo que com pequenos ou grandes gestos, de pessoa para pessoa ou de pessoa para o mundo, sejam reconhecidos. (A10)*

A primeira narrativa, do sujeito A08, expressa uma reflexão de seu autor sobre o significado do amor, “[...] a emoção fundamental que torna possível a história da hominização” (MATURANA, 2002, p. 23). Sob o meu ponto de vista, o sujeito A08 apresenta não somente uma visão abrangente do tema, mas manifesta um olhar muito particular ao escrever que “[...] *não escolhemos amar, nós simplesmente amamos*”. O sujeito A10, por sua vez, reflete em sua narrativa sobre o significado da palavra amor e vai além, ao buscar uma conexão entre a palavra e ações concretas, o que expressa como “*pequenos ou grandes gestos*”.

Observadas em conjunto, essas narrativas elaboradas pelos alunos apontam para uma criativa tentativa de reflexão sobre a temática selecionada para a vivência AH-DMR, demonstrando um caráter *autopoiético* ao interligar de forma indissolúvel a aprendizagem ao ato de viver. Para Damásio (2004), a aprendizagem associa emoções e pensamentos em uma rede tecida em duas direções fundamentais. “Certos pensamentos evocam certas emoções e certas emoções evocam certos pensamentos. Os planos cognitivos e emocionais estão constantemente ligados por essas interações” (DAMÁSIO, 2004, p. 79).

Mais do que abordar a temática em si da relação entre Amor e *Rock*, percebo nas narrativas dos alunos manifestações de alegria e amorosidade em relação à vivência AH-DMR, bem como um grande cuidado de sua parte em valorizar uma atividade pedagógica em que esses mesmos alunos estão envolvidos visceral e intensamente, o que os torna também implicados e responsáveis pelo AH-DMR.

Perspectiva semelhante se encontra nas narrativas elaboradas pelos professores participantes da pesquisa. Além de enfatizar que se trata de “[...] *um tema diferente, não tão tradicional como tema histórico*” (P03), bem como apontar para o tema da vivência como “[...] *inspirador e revigorante*” (P02), os professores expressaram uma grande satisfação com a temática em si e com suas possibilidades. Nesse sentido, o sujeito da pesquisa P01 escreveu que “[...] *é a partir do amor que podemos demonstrar nossa felicidade, angústias e, como este é um sentimento individual, também pode ser encarado, interpretado de maneiras distintas. Com certeza, o tema deste ano vai deixar marcas naqueles que estarão assistindo*”.

Encontro nessa convergência de perspectivas dois aspectos que entendo relevantes. Em primeiro lugar, a afirmação do “[...] amor como emoção fundamental, na qual ocorre nossa existência relacional com os outros e conosco mesmos” (MATURANA, 1999, p. 46). Abordar a temática do amor e, mais do isso, buscar espaços de amorosidade no ambiente escolar através da vivência AH-DMR, como poderia ocorrer através de outros espaços pedagógicos, tal contexto permite o surgimento de uma percepção do “[...] *outro como um*

*outro legítimo em coexistência com ele mesmo sob qualquer circunstância”* (MATURANA, 1999, p.45). Completamente diferente da agressão e da indiferença, que também são emoções que implicam determinadas condutas relacionais, o amor contribui para possibilitar “[...] relações sociais que constituem aberturas para compartilhar e colaborar com o prazer de fazê-lo, sem nenhuma expectativa de retribuição” (MATURANA, 1999, p. 46).

Por outro lado, como observador implicado, encontro nessa convergência de narrativas um traço da filosofia de Espinosa. “A filosofia de Espinosa é uma ética da alegria, da felicidade, do contentamento intelectual e da liberdade individual e política” (CHAUÍ, 2001, p. 52). Sua ética tem como ponto de partida o ser humano como parte imanente da natureza e, nesse contexto, o corpo humano é percebido, por essência, como relacional.

É constituído por relações internas entre seus órgãos, por relações externas com outros corpos e por afecções, isto é, pela capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetado sem se destruir, regenerando-se com eles e os regenerando. O corpo, sistema complexo de movimentos internos e externos, pressupõe e põe a intercorporeidade como originária. (CHAUÍ, 2001, p. 54).

Para Espinosa, a alma é definida como a consciência dessas afecções do corpo e a consciência de si. Da mesma forma, corpo e alma se relacionam de forma isonômica e se submetem às mesmas leis e princípios. Estudioso da obra de Espinosa, Damásio (2004) postula que, para o filósofo holandês, os afetos seriam um aspecto central da humanidade. Conforme o referido pesquisador, a alegria e a tristeza foram dois conceitos fundamentais na sua tentativa de compreender os seres humanos e sugerir maneiras de a vida ser mais bem vivida.

Aquilo que me parece mais atrativo na solução Espinosa é o reconhecimento das vantagens da alegria e a rejeição da tristeza e do medo. Espinosa afirma a vida e transforma a emoção e o sentimento num meio para que a vida floresça. A caminho do horizonte dessa vida, o indivíduo deve procurar viver de tal maneira que a perfeição da alegria seja atingida com frequência e faça, por isso, com que a vida valha a pena ser vivida. (DAMÁSIO, 2004, p. 290).

Sob este prisma, a alegria aumenta nossa força para existir e pensar. O inverso se manifesta com a tristeza e o medo. Ao demonstrar alegria e amorosidade em relação à vivência AH-DMR, acredito que tanto alunos quanto professores participantes da pesquisa se abriram para a intensidade da potência do conhecer/viver que esse ambiente pedagógico poderia proporcionar. Nesse sentido, a vivência AH-DMR estaria assumindo o papel de “ruído”, o qual dispararia perturbações e permitiria a emergência de todo um processo de complexificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por consequência, incluo-me entre esses sujeitos. Decorre que, a partir do momento em que os preparativos da vivência AH-DMR iam se esboçando e à medida que as narrativas eram elaboradas e enviadas aos meus cuidados, senti-me inserido em um grande processo de aprendizagem.

Por mais que já tivesse contato prévio com alguns alunos, sobretudo com os professores participantes da pesquisa, suas narrativas também me surpreenderam, me emocionaram, me colocaram no processo. Permitiram que eu também me complexificasse e, assim sendo, me educasse. “Educar é criar, realizar e validar na convivência, um modo particular de conviver. Isto sempre se realiza em uma rede de conversações que coordena o fazer e o emocionar dos participantes” (MATURANA, 2002, p. 147).

Por mais que estivesse tratando da nona edição da vivência AH-DMR, as emoções relatadas por professores e alunos nas narrativas, os significados por eles atribuídos a todo esse processo de alguma forma se aproximaram de tudo o que essa vivência significa em minha trajetória pessoal e profissional. Além do mais, fizeram emergir em mim uma grande alegria em função de todo esse processo e por tudo o que se aproximava.

Educar é conviver, pois o educando se transforma na convivência com o educador. “O educador ou educadora é aquele ou aquela que adota a tarefa de configurar um espaço de convivência onde os outros se transformam com ele ou com ela” (MATURANA, 2002, p. 151). Para isso, é necessário ser capaz, de forma espontânea, de viver a ampliação desse espaço de convivência com o outro, o outro entendido como um legítimo outro.

Ao me deparar com as narrativas de alunos e professores, percebi-me em pleno processo de cognição e de subjetivação. Meu processo de complexificação estava em consonância com os participantes da pesquisa, uma vez que estávamos compartilhando intensamente esse espaço de convivência e aprendizagem. Aproximava-se o momento da vivência AH-DMR e crescia a expectativa por tudo que iríamos conhecer/viver juntos, alunos e professores.

Sabemos que a consciência se constrói mediante diálogos reflexivos e transformadores, a partir de decisões concretas. Cabe à escola desempenhar um papel muito importante neste sentido. Para tanto, é preciso trabalhar a autonomia, a criatividade, a criticidade, adotar o enfoque reflexivo na prática pedagógica para que possamos criar um mundo melhor, mais amigo, generoso e belo. Talvez, assim, possamos evoluir como humanidade e criar um mundo mais adequado, justo e fraterno, para que, além de aprender a pensar e aprender a aprender, também possamos aprender a viver/conviver, a amar e a sonhar. (MORAES, 2003, p. 54-55).

## 5.2 A vivência AH-DMR

A vivência AH-DMR, ponto de referência para esse estudo sobre o processo de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da pesquisa, ocorreu no dia 12 de julho, em dois momentos, conforme cronograma desse ambiente de aprendizagem. Numa primeira oportunidade, no turno da manhã, a vivência foi destinada ao próprio público da escola, formado por alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, no turno da noite, a vivência ocorreu em uma sessão aberta para toda a comunidade de Santa Cruz do Sul. As duas apresentações foram realizadas no teatro da Escola de Educação Básica comunitária em que a pesquisa foi realizada.

A primeira das apresentações, direcionada para os alunos da escola, transcorreu de acordo com o que havia sido planejado pelos diferentes grupos de trabalho, envolvendo os músicos convidados. Mesmo que de forma informal, considerando que esse não era meu referencial de pesquisa, percebi nos alunos participantes da vivência um bom retorno sobre tudo o que tinha sido apresentado, sobretudo a percepção do amor como um tema diferenciado e abrangente.

A apresentação da noite, por sua vez, reuniu um público mais heterogêneo, formado por alunos, ex-alunos, pais de alunos e de ex-alunos da escola, assim como pessoas que se sentiram convidadas a participar do evento. Com as pessoas que pude dialogar após o evento, percebi que a temática trazida para a vivência AH-DMR as tinha tocado de diferentes maneiras, assim como eu próprio havia sido impactado pessoalmente de uma forma muito particular. Para então possibilitar as emergências de todo esse processo, vivido intensamente por alunos, professores e por mim mesmo, na condição de observador implicado, optei novamente pelas narrativas, espécie de fio condutor para a percepção desses fluxos empíricos.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a terceira e última narrativa foi solicitada logo após a realização do ambiente de aprendizagem AH-DMR. Alunos e professores foram convidados nessa etapa da pesquisa a escrever a partir de três questões: **a) Considerando o ambiente de aprendizagem AH-DMR, o que vivi naquele momento?; b) O que significa para mim vivenciar a História no AH-DMR?; c) De que forma a temática do AH-DMR me tocou?**

Todos os participantes da pesquisa que haviam encaminhado suas narrativas na etapa anterior igualmente enviaram suas contribuições nessa última etapa, conforme tínhamos combinado em nosso primeiro encontro de conversações.

Sobre a primeira pergunta, *Considerando o ambiente de aprendizagem AH-DMR, o que vivi naquele momento?*, alunos e professores expressaram em suas narrativas emergências

que considero muito significativas. Os alunos participantes da pesquisa, em particular, manifestaram que esse ambiente de aprendizagem lhes permitiu “[...] *viver um momento único, com um tema forte e abrangente*” (A09), como também registraram sentir uma “[...] *forte emoção*” (A11), além de também ter sido exposto nas narrativas que “[...] *a experiência foi incrível, sendo assim possível vivenciar algo diferente*” (A02). De todas as narrativas elaboradas pelos alunos, três delas se apresentaram com maior densidade dentro do meu processo de interação com as mesmas. Apresento a seguir esses excertos.

*Foi um momento de realização, por assim dizer. Houve um envolvimento gradativamente maior com o evento, e foi bom ver aquilo tudo ganhar vida.* (A01)

*No momento de tal apresentação me senti entusiasmada e muito feliz em poder expor meu trabalho e de meus colegas para a minha comunidade, ainda com um tema que pode influenciar no pensamento e concepção sobre o amor.* (A05)

*Durante minha participação no Aulão de História vivi um momento muito especial, foi muito gratificante ver o Teatro do colégio cheio e as pessoas da plateia curtindo com a gente. Participar do Aulão é muito divertido, porque além da integração com meus colegas e com os outros anos, também houve a integração com os nossos professores.* (A07)

Ao criticar práticas pedagógicas ainda vigentes no campo da educação, Moraes (2003) sustenta que uma escola que separa aprendizagem e vida produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem, “[...] de se compreenderem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como construtores do conhecimento e autores de sua própria história” (MORAES, 2003, p.170). O que pude perceber a partir desses relatos caminha em direção oposta a essa observação.

Para o sujeito A01, a vivência em si “[...] *foi um momento de realização*”, sendo que lhe causou particular satisfação “[...] *ver aquilo tudo ganhar vida*” (A01). Talvez esse seja o maior desafio atual da escola. Isto é, possibilitar espaços para a emergência de sentido no ato pedagógico, que a escola não seja uma sala de espera da vida, mas um espaço de vida. “É tarefa dos educadores fazer uso do ensino, qualquer ensino, como um meio para alcançar a criação de um espaço vivo que levará o estudante a chegar a ser um ser humano responsável, socialmente consciente e que respeita a si mesmo” (MATURANA, 2002, p. 42).

Percepção semelhante emergiu na narrativa do sujeito A05, para quem o momento da vivência AH-DMR lhe permitiu se sentir “[...] *entusiasmada e muito feliz*”, sobretudo com o fato de poder compartilhar seu “[...] *trabalho e de meus colegas para a minha comunidade*” (A05). Conforme os estudos de Maturana (2002), para que ocorram interações recorrentes é necessário que as condutas sejam constituídas por emoções. Nesse sentido, diferentes

emoções conduzem a diferentes relações humanas, relações que necessariamente são sociais. Se a rejeição nega a convivência, o amor a constitui. O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. “Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências (MATURANA, 2002, p. 67).

Ao manifestar seu entusiasmo, sua felicidade, sua amorosidade, o sujeito A05 mostrou aberto à convivência e à partilha do seu saber com o que denominou “*minha comunidade*”. Nessa mesma direção, percebo o sujeito A07. De sua narrativa, emerge um sentimento pessoal de satisfação em poder vivenciar momentos de integração com colegas de outras séries do Ensino Médio, bem como com seus professores. A alegria vivenciada por esse indivíduo no AH-DMR fica evidenciada em sua narrativa, sendo ainda acrescido ao seu relato que “[...] *foi muito gratificante ver o Teatro do colégio cheio e as pessoas da plateia curtindo com a gente*” (A07).

Evidencia-se, nessa pesquisa, mais uma vez, a potência que a alegria faz emergir no processo de cognição e subjetivação. Potência que se manifesta de forma ainda maior se compartilhada. Com toda a sua informalidade, o sujeito A07 expõe toda a sua alegria vivenciada durante o AH-DMR, ao chamar a atenção para “[...] *as pessoas da plateia curtindo com a gente*”. Para Moraes (2003), a conjuntura atual exige a fuga de um paradigma tradicional que elimina as tentativas de liberdade e de expressão.

Necessitamos, mais do que nunca, de um novo modelo educacional que, além de colaborar para a formação do ser, também reconheça a aprendizagem como um processo complexo em permanente construção, que depende das ações e das reações daquele que conhece, que depende do que acontece em sua corporeidade, das mudanças estruturais que ocorrem na organização autopoietica, das influências mútuas entre o indivíduo e o meio onde está inserido. Um paradigma que colabore para a formação integral do ser aprendiz, que seja capaz de aproximar a educação da vida e trazer um pouco mais de vida para dentro de nossas salas de aula. (MORAES, 2003, p. 178).

Ainda em relação a primeira pergunta da terceira narrativa, o sujeito A04 expressou-se de forma muito peculiar.

*Eu pude viver a personagem Julieta do clássico de Shakespeare, porém na atualidade com o texto antigo. Dessa forma, compreendi melhor, em função do texto, a grande evidência da característica mais lembrada de um amor adolescente que é o exagero e a voracidade do amor jovem, que é uma verdade e não deixa de ser em várias outras histórias de amor.* (A04).

Uma das pequenas apresentações teatrais constituintes da vivência AH-DMR foi uma adaptação livre da famosa cena do balcão da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare,

trazendo-a para a atualidade, mas conservando o texto original. Ao se referir a esse momento específico, o sujeito A04 narra que em sua apresentação pode “[...] *viver a personagem Julieta*”. Considero esse pequeno excerto muito denso e significativo.

Ao narrar esse momento específico da vivência e ao mesmo tempo narrar-se, o sujeito A04 utilizou a expressão “*viver a personagem*”, em total consonância com o que Varela (1994) denomina de enação. Não se tratava de representar um mundo preestabelecido. Na realidade, tratava-se de viver a personagem, personagem e sujeito, sujeito e personagem em uma ação emocionada em ato. Ou seja, a cognição não como recuperação ou projeção, mas como ação corporalizada.

Ao usar o termo *corporalizada* pretendemos destacar dois pontos: primeiro, que a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras e, segundo, que estas capacidades sensório-motoras individuais se encontram elas próprias mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente. Ao usar o termo *ação* pretendemos destacar uma vez mais que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 226).

Utilizar a expressão *viver* em detrimento da expressão *representar* ilustra claramente, em minha observação, o que a Biologia da Cognição sustenta através de suas pesquisas, ou seja, a percepção de que “[...] as estruturas cognitivas emergem dos tipos de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 230-231). Assim, ao contrário do ponto de partida da abordagem representacionista, um mundo pré-estabelecido situado fora do observador, isto é, uma abordagem da ação corporalizada era exemplificada no que o sujeito da pesquisa traduzia como “*viver o personagem*” (A04).

Em relação aos professores participantes da pesquisa, duas narrativas se apresentaram com maior densidade.

*Neste ano, vivemos um ambiente de total interação entre música, história, teatro e dança. Por isso, sinto-me fortalecido pelas experiências vivenciadas e por ter me integrado totalmente ao projeto. (P01)*

*Vivi momentos significativos de aprendizagem e de contato com as artes. Foram várias as produções dos alunos – o que me tornou mais realizado e orgulhoso de minha profissão. Sobretudo, foi um projeto que me incitou a reflexão sobre a prática pedagógica. Causou-me um mal-estar bastante positivo. Um prato cheio para boas discussões acadêmicas. (P02)*

As narrativas desses professores se aproximam do meu ponto de vista sobre a vivência AH-DMR. Mesmo que já tenha auxiliado a organizar e vivenciado as edições anteriores, o

momento em si da vivência é único, difícil inclusive de traduzir em palavras. O caráter da “[...] *total interação entre música, história, teatro e dança*” (P01), e a integração total ao projeto foram os principais aspectos destacados pelo sujeito P01. Já o sujeito P02 destacou “[...] *momentos significativos de aprendizagem e de contato com as artes*”, como também “[...] *um projeto que me incitou a reflexão sobre a prática pedagógica*” (P02).

Penso que essas observações se relacionam a um sentimento de muitos professores que atuam com a Educação Básica, no sentido de não mais aceitar “[...] a escola reprodutiva do conhecimento processado de maneira linear, nem um discurso pedagógico de teor autoritário” (MORAES, 2003, p. 209). Sob o enfoque da complexidade, faz-se necessário um novo papel para a mediação pedagógica.

A mediação pedagógica seria, portanto, um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno. (MORAES, 2003, p. 210).

Para esses professores participantes da pesquisa, vivenciar o ambiente pedagógico AH-DMR poderia ser um movimento nessa direção, enquanto poder pensar sobre si mesmo nesse ato uma atitude metacognitiva, que possibilitaria pensar a si mesmo no ato de viver/conhecer/observar.

A segunda pergunta formulada para a elaboração dessa terceira narrativa foi *O que significa para mim vivenciar a História no AH-DMR?* Enquanto observador implicado, percebo que essa questão despertou em mim uma grande expectativa. Em primeiro lugar, pela minha formação profissional de origem, estudante de licenciatura em História, bem como pela minha atuação como professor de História na Educação Básica há mais de vinte anos. Mas, principalmente pela perspectiva de constatar o que alunos e professores participantes da vivência AH-DMR compreenderiam e expressariam como *“vivenciar a história”*.

Para os professores participantes da pesquisa, o caráter interativo do ambiente pedagógico AH-DMR, percebido tanto no diálogo entre alunos e professores nas etapas preparatórias, como nas trocas ocorridas com a plateia na vivência em si, foi um aspecto importante destacado em suas narrativas. Sob a minha ótica, a primeira pista sobre o que para esse grupo de professores pesquisados significaria *“vivenciar a história”*, manifestou-se na narrativa de P03.

Para o sujeito P03, “[...] *com certeza, em algum momento, cada pessoa lembrou de uma vivência que já teve*”. Segundo o ponto de vista desse professor, a história de cada

pessoa é marcada por diferentes elementos, como fatos importantes, músicas, comerciais de televisão. Reunir alguns desses elementos nesse ambiente pedagógico a partir da temática do amor permitiu um momento que “*nos fez pensar*” (P03).

Destaco esse ponto da narrativa expressa por P03, uma vez que ele me remete ao pensamento de Espinosa, para quem conhecer é ser afetado. “Espinosa põe em questão a unidade socrática entre conhecer e agir, uma vez que o compreender por si só não basta para originar uma ação. Só mesmo o ser afetado traz consigo um feito” (HORNÄK, 2010, p. 198). Ao atrelar afetividade e conhecimento, Espinosa postula que é preciso cultivar a maior quantidade possível de afecções, fazendo assim do próprio conhecimento um acontecimento afetivo. “Só no agir surge a possibilidade de se desenvolver completamente e realizar tendo em vista a potência de atividade essencial do homem” (HORNÄK, 2010, p. 165-166).

Sob esse prisma, fatos importantes, como músicas ou comerciais de televisão, seriam os elementos externos que provocariam nos participantes da vivência as afecções que, por sua vez, desencadeariam nesses sujeitos um processo de complexificação. “*Vivenciar a história*”, assim, seria um processo pessoal de resgatar essas marcas, essas afecções, de acordo com o historial de vivências próprio de cada sujeito.

A segunda pista sobre o que seria “*vivenciar a história*” foi expressa na narrativa do sujeito P02 que, por sua vez, manifestou a seguinte reflexão a esse respeito: “[...] *Muito interessante foi que o projeto permitiu-me pensar a história – à la Ítalo Calvino – como um passado que não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*” (P02).

Encontro nesse excerto um dos aspectos centrais trazidos por essa pesquisa, a percepção de uma diferença entre as concepções de passado e história e o caráter de vida que existe nesse olhar emocionado sobre o passado. Como recomendava Febvre (1985), “[...] para fazer história, virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais vivam. Envolvam-se na vida” (FEBVRE, 1985, p. 40).

A concepção da história “[...] *como um passado que não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*” (P02) remeteu-me ao pensamento do Nietzsche, um dos importantes referenciais para essa pesquisa. Estudioso da obra de Nietzsche, Julião (2006) escreve que esse filósofo distingue três atitudes fundamentais da História:

[...] a atitude do erudito, antiquária; a atitude crítica e a atitude da História monumental. A primeira corresponde a um tipo humano conservador e venerador de uma humanidade que vive inteiramente da tradição e que dela recebe a transmissão de suas tarefas; a vida é essencialmente recordação e comemoração. A História crítica, pelo contrário, corresponde a uma atitude fundamental que, em primeiro lugar, se abre para o presente e faz dele padrão das coisas passadas, conduz a História ao fórum presente. A História monumental corresponde a uma atitude que

se projeta para o futuro. Quando a vida se propõe a tarefas grandiosas, revela também interesse por tais audaciosos projetos no passado. Só na decidida vontade de futuro se revela também o que há de futuro em todo o passado. Se o programa vital, o projeto de vida para o futuro se afunda, a acumulação do saber histórico torna-se um fardo, um perigo para a vida; o homem aprende então na História apenas a designação, a inutilidade de todos os projetos; a vida vazia de impulsos criadores para um futuro próprio refugia-se no passado, procura esquecer o seu próprio vazio na plenitude estranha da vida vivida. (JULIÃO, 2006, p. 235).

Essa abordagem é significativa para a interpretação nietzschiana da existência à luz das estruturas do tempo, das dimensões passado, presente e futuro. “Estas não são como os quadros no interior dos quais a existência se produz simplesmente como qualquer outra coisa; são antes horizontes abertos pela existência e, na verdade, horizontes de maneiras diferentes” (JULIÃO, 2006, p. 236).

Nesse sentido, esse passado que se projeta para o futuro é um pouco de um “*passado que não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*” (P02). E que, talvez, nunca permita terminar de dizer o que tinha para dizer, devido ao caráter vivo desse devir histórico.

Por sua vez, as narrativas dos alunos participantes da pesquisa, em relação à temática do que significava para eles *vivenciar a história no AH-DMR*, expressaram novamente um sentimento de alegria e satisfação pessoal em participar desse ambiente pedagógico. Para o sujeito A06, por exemplo, tratou-se de “[...] *uma experiência sem igual*”, enquanto que para o sujeito A01 significou “[...] *uma experiência de aprendizado de forma mais leve*”. O sujeito A03, por sua vez, expressou que o processo em si de participação na vivência foi “*maravilhoso*”, e que esse envolvimento “*significa muito, já que contam com a minha participação no projeto*” (A03). Mais uma vez emergia das narrativas a importância que os alunos atribuem a um real envolvimento nas atividades escolares, diferentemente de uma postura que ainda os submete a uma atitude de passividade.

As narrativas que apresentaram uma maior densidade ao tratar do significado de “*vivenciar a História*” foram as seguintes:

[...] *representa dar vida à história na forma de arte, mostrando de forma simples e descontraída o quanto o passado pode nos ensinar.* (A04).

[...] *com este projeto sou estimulada a pesquisar, estudar, criar e atuar sobre história e ainda expandir conhecimentos em política, economia e outras diversas matérias importantes e necessárias para os acontecimentos atuais, inclusive sobre o amor.* (A05).

*No Aulão de História vivenciamos a História de uma forma diferente e podemos compartilhar com o público esta experiência, saímos da sala de aula, vamos para o palco, após termos pesquisado sobre determinada época ou um fato histórico.* (A07).

*Para mim, vivenciar a história no Aulão de História significa compreender que ela é feita de um conjunto de coisas e fatos, assim como no Aulão, uns traduzem a história tocando, outros encenando, e outros na forma de palavras narradas mesmo. (A11).*

Para o sujeito A04, “*vivenciar a História*” significaria “[...] *dar vida à História na forma de arte*”. Na mesma direção aponta o sujeito A05, quando afirma que a vivência AH-DMR permite “[...] *pesquisar, estudar, criar e atuar sobre história*”.

Percebo nessas duas narrativas a compreensão de que “*vivenciar a história no AH-DMR*” foi algo possível para esses alunos, em função da utilização de recursos artísticos. O teatro e a dança seriam alguns dos caminhos que permitiriam a esses estudantes “[...] *dar vida à História*” (A04) e “*criar e atuar sobre História*” (A05).

Aspecto semelhante surgiu na narrativa do sujeito A07, quando esse afirmou que no AH-DMR “[...] *vivenciamos a História de uma forma diferente*”. Mais do que isso, o espaço do palco torna possível “*compartilhar com o público esta experiência*” (A07). Por sua vez, o sujeito A11, ao referir-se ao momento do palco, afirma que “[...] *uns traduzem a história tocando, outros encenando, e outros na forma de palavras narradas*” (A11).

Assim, a História deixaria de ser vista apenas como o estudo do passado, mas também como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado, resgatando o que Varela (1994) entende por *enação*. “*Enação implica o desenvolvimento ou o pôr em prática de uma linha de vida. Evoca a imagem de seres vivos a traçarem caminhos históricos através de suas próprias dinâmicas e das dos meios ambientes a que estão estruturalmente acoplados*” (THOMPSON, 2007, p. 255)

É como o traçar de um caminho que se faz caminhando, assim como dois parceiros numa dança, onde produzem os movimentos um do outro, organismo e ambiente determinam-se um ao outro através do seu acoplamento estrutural.

Nós, organismos vivos, somos seres com história e desenvolvimento. Descendemos, por reprodução, não só dos nossos antepassados humanos, mas de muitos outros seres vivos, antecessores que precederam a espécie humana, remontando aos primeiros organismos bacterianos. Além disso, cada um de nós tem sua história única na forma de uma “*linha de vida*” ou trajetória do desenvolvimento através do espaço e do tempo. A nossa história é, assim, moldada pela reprodução a dois níveis que se interceptam: somos a prole dos nossos pais e os componentes da nossa célula individual descendem por reprodução do embrião que cada um de nós foi em tempos. Embora os nossos pais e organismos ancestrais tenham dotado os nossos corpos de recursos para o desenvolvimento e ajudado a guiar os nossos corpos no caminho que eles percorrem na vida, esse caminho não está predeterminado dentro de nós – seja nos nossos genes ou em qualquer outra parte. Em vez disso, o caminho são as nossas pegadas, deixadas ao caminhar”. (THOMPSON, 2007, p. 197).

De acordo com Rancière (2011), “[...] para que o tempo seja resgatado, é preciso que ele seja um puro presente, um princípio de copresença dos sujeitos históricos” (RANCIÈRE, 2011, p. 35). Ainda de acordo com o referido autor, é preciso que os sujeitos históricos se assemelhem ao seu tempo, ou seja, com o princípio da copresença. Além do mais, acrescenta que, para que advenha à História algo de eternidade, é necessário contar com seres que carregam o seu tempo em seus corpos, em todos os seus modos de ser e de fazer (RANCIÈRE, 2011).

Cumprе ressaltar que o objetivo geral dessa pesquisa é investigar como se constituem os processos de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR, incluindo a minha própria trajetória de subjetivação/reconfiguração. Além disso, essa pesquisa também se propôs a discutir as implicações existentes no estudo de História no Ensino Médio na perspectiva da complexidade, a partir dos encontros entre História e *Rock n’ Roll*. Essa perspectiva remete ao dizer de Nunes (1996), quando afirma ser necessário superar a ideia de um estudo da História que tem apresentado como eixo o ensino do passado pelo passado, um estudo sem vinculação com o contexto da vida real de alunos e professores que, “[...] como sujeitos históricos e sociais, raras vezes são levados em conta quando da elaboração da maioria das propostas programáticas e metodológicas que sustentam o ensino da História” (NUNES, 1996, p. 12).

Nesse contexto, minha contribuição para esse debate consiste não somente em problematizar concepções tradicionais de educação e de História, mas, a partir da perspectiva da complexidade, repensar a História.

Postulo que o estudo da vivência AH-DMR, tendo como ponto de partida a perspectiva da complexidade (MORIN, 2013), a Biologia da Cognição (MATURANA; VARELA, 2011) e o estudo das narrativas (GONÇALVES, 2002), abre um rico campo de investigação, sobretudo para o processo de ensino e aprendizagem de História na Educação Básica.

Para tanto, busquei nesse trabalho o entrelaçamento entre a Biologia da Cognição e os conceitos de *conatus*, de Espinosa, e *enação*, de Varela. O que o referencial teórico consultado apresentava era uma sutil aproximação entre esses conceitos, separados cronologicamente por três séculos, mas não um diálogo entre os mesmos.

Esse estudo, entretanto, sobretudo a partir das narrativas trazidas por alunos e por professores participantes da pesquisa, permitiu-me perceber a História como uma ação emocionada e corporalizada sobre o que denominamos de passado. Minha contribuição é nesse sentido, isto é, de resgatar o caráter vivo da História e a vivacidade e a corporeidade do

seu estudo, resgatando o devir histórico e, assim, ampliando o estudo da História sob a ótica da complexidade. “É curioso pensar que Espinosa, para quem as demonstrações científicas eram os olhos da mente, tenha passado a maior parte da sua vida fabricando as melhores lentes possíveis, instrumentos que permitiam à mente ver tantos fatos novos (DAMÁSIO, 2004, p. 289).

A última pergunta formulada para a elaboração da terceira narrativa foi *De que forma a temática do AH-DMR me tocou?* Sobre essa questão residia uma curiosidade pessoal minha a respeito da forma como a vivência teria impactado alunos e professores participantes da pesquisa.

Uma das referências importantes para essa pesquisa foi a abordagem enativa, segundo a qual “[...] os seres humanos são agentes autônomos que se geram e mantêm ativamente a si mesmos e, por conseguinte, também executam ou produzem os seus próprios domínios cognitivos” (THOMPSON, 2007, p. 28). De que forma a temática do amor e do *rock* teria então tocado os participantes da pesquisa?

De uma forma geral, os alunos participantes da pesquisa expressaram em suas narrativas uma grande sensibilidade em relação ao tema da vivência AH-DMR. Para o sujeito A04, por exemplo, a vivência em si produziu encantamento. Já o sujeito A01 manifestou que “[...] a temática me alertou em relação à falta de emoções dos tempos atuais”.

Conforme Moraes (2003), a escola, de uma forma geral, continua dissociada do mundo e da vida, fundamentada em uma ciência sem vida, sem cor, sem cheiro e sem sabor.

Necessitamos de novas pautas educacionais e de um reposicionamento imediato da educação diante do quadro evolutivo mundial. Necessitamos desenvolver uma pedagogia reflexiva capaz de colaborar para o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, que respeite a multiplicidade do real e que, além de valorizar os aspectos cognitivos, também reconheça os aspectos históricos, socioafetivos e culturais presentes no processo de construção do conhecimento. Urge uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendiz, que privilegie o desenvolvimento de suas inteligências, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito. Isto implica um novo paradigma educacional para que possamos trabalhar melhor as competências humanas que estão sendo requeridas pela sociedade atual. Pressupõe uma educação baseada em novos valores, onde prevaleça a solidariedade, o respeito, a cooperação, a parceria, o pensamento ecológico, ou seja, o pensamento relacional e dialógico que recoloca a vida no centro, pois aquele que ama a vida, que reverencia a vida, não a destrói, não a mutila, não a tortura e não a condena. (MORAES, 2003, p. 171-172).

Considerando as narrativas elaboradas por alunos, destaco a seguir aquelas que compreendo apresentarem maior densidade.

*Foi um conjunto de muita música, história, teatro e apresentações incríveis e inéditas que ficarão pra sempre na memória. (A02).*

*Acredito que quando se trata de amor são muitos corações que se sentem tocados. Mas, falar de amor junto com todo o grupo que compõe o grupo do Aulão foi muito mais especial. (A07).*

*Ela fez com que eu revesse a minha concepção sobre o amor, não existe uma forma correta, mas, sim, todo tipo de ato pode ser considerado um de amor. (A09).*

Entendo que essas narrativas enfatizam alguns aspectos muito significativos que já haviam emergido em narrativas anteriores e que foram trazidos por diferentes sujeitos da pesquisa. Em primeiro lugar, a potência de envolver no processo pedagógico múltiplas linguagens, como a música, o teatro e a fotografia. Nesse contexto, o estudo da História ganharia um caráter interativo e vivo, além de assumir uma grande importância para o indivíduo, o que o sujeito A02 traduziu da seguinte forma: “[...] *ficarão pra sempre na memória*”. Seria uma forma diferente de expressar a cognição como uma ação corporalizada, enagida. “O conhecimento não preexiste em nenhum lugar ou forma, mas é atuado em situações particulares (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 234).

Outro aspecto novamente ressaltado nas narrativas dos alunos participantes da pesquisa foi a importância de uma ação pedagógica colaborativa e participativa, em que processos dialógicos permitem uma descentração do pensamento, coordenando-se novas ideias, diferentes argumentos e pontos de vista.

O desenvolvimento da autonomia para formular e resolver questões, por sua vez, requer que o sujeito interaja com o meio, que busque informações contextualizadas e desenvolva sua capacidade de crítica em relação a elas. Ao mesmo tempo, necessita de criatividade e sensibilidade para poder viver/conviver e compreender a finalidade de sua própria existência, o que lhe dará forças e condições para afrontar o seu próprio destino. (MORAES, 2003, p. 158).

Da mesma forma, a utilização como eixo central da vivência AH-DMR da temática do amor e do *rock* demonstrou como o conhecimento que elaboramos está umbilicalmente conectado às nossas maneiras de ser, de ver e de perceber o mundo, de viver/conviver, e que temas dessa ordem também podem incentivar práticas mais cooperativas, solidárias e harmônicas.

O reconhecimento de sua subjetividade em estreita relação com a objetividade, a compreensão de sua condição humana, de suas aspirações, de seus desejos e afetos, de suas certezas provisórias e dúvidas temporárias é o que lhe permitirá reconhecer o outro em seu legítimo outro e viver/conviver com mais competência, autonomia e solidariedade num mundo cada vez mais instável, mutável e, ao mesmo tempo, compartilhado. Assim, o conhecimento que emerge a partir desta compreensão é produto da interatividade cognitiva, da cooperação com os demais parceiros e das emoções e valores que circulam entre os indivíduos. (MORAES, 2003, p. 158-159).

Para os professores participantes da pesquisa, por sua vez, a temática da vivência AH-DMR os tocou de uma forma muito particular. Principalmente se levarmos em consideração que o tema explorado nesse ambiente pedagógico se diferenciou radicalmente dos temas desenvolvidos nas edições anteriores da vivência.

Conforme o sujeito P03, por exemplo, tratava-se de “[...] *algo que foge aos padrões da História, mas de qualquer forma está relacionada a ela*”. Da mesma forma se expressou o sujeito P02, ao afirmar que por mais que já tenha sido exaustivamente estudado, “[...] *o tema envolveu a todos numa energia revigorante*”. Considero que essa mencionada “*energia revigorante*” (P02) pode ser associada ao que Espinosa denomina *conatus*.

No corpo, o *conatus* se chama *apetite*; na alma, *desejo*. Eis por que Espinosa afirmar que a essência do homem é desejo, consciência do que, no corpo, se chama *apetite*. Assim, dizer que somos *apetite* corporal e *desejo* psíquico é dizer que *as afecções do corpo são afetos da alma*. Em outras palavras, as afecções do corpo são imagens que, na alma, se realizam como ideias afetivas ou sentimentos. Assim, a relação originária da alma com o corpo e de ambos com o mundo é uma relação afetiva. (CHAUÍ, 2001, p. 64).

Igualmente, considero relevante enfatizar que, de forma semelhante aos grupos de alunos participantes da pesquisa, os professores demonstraram em suas narrativas um misto de encantamento e estranhamento com a temática proposta, uma vez que, na sua percepção, a temática do amor não seria algo diretamente vinculado a um espaço pedagógico que tem na área da História o seu ponto de partida. O que também não é de se estranhar, visto a abordagem ainda predominante da denominada História Política e Econômica em nossos currículos escolares da Educação Básica.

Ao longo desse percurso de tratamento das emergências trazidas por alunos e professores participantes da pesquisa, pude perceber, em suas narrativas, as sutis marcas, assim como os delicados registros de seu processo de cognição e de subjetivação. Por sua vez, estes registros evidenciaram os marcadores autopoieticos de todo este processo, uma vez que os integrantes da pesquisa, ao participarem da vivência AH-DMR e refletirem sobre si mesmos ao longo deste percurso, produziram novos significados e se transformaram continuamente. Novos sentidos foram tecidos a respeito da História como área do conhecimento, sobre o papel que a escola ocupa em suas vidas, como também fizeram emergir a inseparabilidade entre viver e conhecer.

Sob o meu ponto de vista, a vivência AH-DMR e, mais especificamente, a temática do amor e do *rock*, possibilitaram um interessante percurso para todos os participantes da pesquisa, entre os quais me incluo. A vivência como um todo permitiu também desnaturalizar

a instituição escola do papel um simples local para transmissão e recepção de informações, emergindo nas narrativas a percepção da escola como um espaço de acolhida e de vida.

Durante todo o percurso da pesquisa, procurei acompanhar a trajetória da vivência AH-DMR e perceber os momentos mais significativos, transformando essa dissertação em uma autonarrativa. Dessa forma, pude perceber a circularidade entre eu, pesquisador, e os participantes da pesquisa, indicando os indícios desse processo de complexificação.

Meu processo pessoal de complexificação se manifestou similar e simultaneamente aos participantes da pesquisa. Com as suas narrativas, pude refletir com eles e sobre o que expressavam. Nesse ato reflexivo, emocionado e corporificado, pude perceber o quanto é significativo buscar na instituição escola ambientes pedagógicos verdadeiramente cooperativos e dialógicos. Pude perceber, também, como essa tarefa ainda está incompleta e que há muito ainda desse caminho que precisa ser percorrido.

## 6 ÚLTIMO ATO - CAMINHOS QUE SE ABREM

*E no final  
O amor que você recebe  
É igual  
Ao que você faz  
(The End, THE BEATLES, 1969).*

O estudo das teorias da complexidade foi de fundamental importância para desencadear essa pesquisa sobre o processo de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR. Tendo como referencial os conceitos da Biologia da Cognição (2011) e o estudo das narrativas tecidas pelos participantes da pesquisa, inseri-me nesse sistema e me permiti participar desse processo como um observador observado por mim mesmo.

Nossas emoções entram legítima e constitutivamente no que nós cientistas fazemos na fundação das circunstâncias de nosso explicar científico, porque especificam a todo momento o domínio de ações no qual operamos ao gerarmos nossas perguntas. Como seres humanos, criamos com nossas ações em nosso domínio de experiências os mundos que vivemos, quando os vivenciamos em nosso domínio de experiências enquanto seres humanos, e nos movemos nos mundos que criamos mudando nossos interesses e nossas perguntas, no fluir do nosso emocionar. Em outras palavras, a poesia da ciência é baseada em nossos desejos e interesses, e o curso seguido pela ciência nos mundos que vivemos é guiado por nossas emoções, não por nossa razão, na medida em que nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciência. (MATURANA, 2014, p. 156-157).

Esse caminho da pesquisa foi sendo constituído ao longo do seu próprio caminhar e marcou profundamente minha própria trajetória enquanto pesquisador implicado. Em consonância com os pressupostos teóricos da complexidade, busquei abordar nesse estudo o processo de auto-organização e autoconstituição de todos os participantes da pesquisa, alunos, professores e o meu próprio.

Nesse sentido, meu problema de pesquisa foi estudar como se constituem os processos de cognição e de subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência AH-DMR, um ambiente de aprendizagem ruidoso gerado a partir dos encontros entre História e *Rock n' Roll* no Ensino Médio.

Realizada a vivência AH-DMR e elaboradas as narrativas, utilizei como referências para o tratamento das emergências trazidas pelas mesmas o uso de marcadores, instrumentos operatórios que possibilitam o acompanhamento do fluxo do viver, o qual é indissociável do processo de conhecer. Os marcadores selecionados para esse trabalho de pesquisa foram *processo autopoietico, acoplamento estrutural, complexificação pelo ruído e viver em ato*. Todos esses marcadores demonstraram ao longo do trabalho possuir uma profunda relação

entre si, sendo que as narrativas muitas vezes sinalizaram um ou mais de um desses marcadores.

A estrutura narrativa pode ser vista como uma forma de gerar coerência na singularidade e pluralidade da experiência. Quanto mais completa a narrativa, em termos de sua estrutura gramatical, mais coerente se volta a significação da experiência. É precisamente por este processo de organização da experiência, em termos de uma estrutura narrativa, pelo qual os seres humanos se constroem epigeneticamente em um processo de coerência do qual resulta um sentido de autoria. (GONÇALVES, 2002, p. 30).

Sob esse prisma, operei com a percepção de que os encontros entre História e *Rock n' Roll* se constituíram no ponto de partida de todo um processo de complexificação dos participantes da pesquisa. Os autores das narrativas, ao pensarem sobre os seus próprios pensamentos, passaram por esse processo de complexificação e de subjetivação, o qual simultaneamente ocorreu comigo.

Além disso, pude perceber em suas diferentes manifestações o significativo papel que a vivência AH-DMR desempenhou para esse grupo de alunos e professores, no sentido de proporcionar um reencantamento com o ato de aprender e a constituição de um novo olhar sobre o papel que a instituição escola ocupa em suas vidas. Igualmente, percebi em suas narrativas a emergência da indissociabilidade entre o ato de conhecer e o fluxo do viver, o que também se traduziu em recorrentes referências de alunos e de professores em relação a assumir a autoria de suas vidas e sobre o seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, toda essa tessitura, isto é, a articulação entre os conceitos de Nietzsche, Espinosa e Varela e o entrelaçamento desses conceitos com a Biologia da Cognição (2011) e com as narrativas de alunos e professores a partir da vivência AH-DMR, permitiu-me lançar um olhar complexo sobre a História e percebê-la como uma ação efetiva e corporalizada sobre o passado, realizada em um ato que denominamos de presente.

Além do mais, operei nessa pesquisa com a percepção de que cada participante do ambiente de aprendizagem AH-DMR, ao estudar o passado e, ao mesmo tempo, vivenciar esse passado, não apenas elaborou uma narrativa sobre o mesmo, mas, sobretudo, situou-se a si próprio na História e assumiu também sua autoria sobre a História.

O caminho até aqui percorrido me possibilitou repensar pressupostos teóricos e práticas, permitindo-me revisitar toda a minha trajetória pessoal e profissional, provocando em mim, bem como em todos os participantes da presente pesquisa, transformações e mudanças de comportamento.

Acredito que esse estudo pode trazer contribuições para o campo das pesquisas em educação sob a perspectiva da complexidade, uma vez que enfatiza a indissociabilidade entre o ato de conhecer e o ato de viver, pois busca articular, numa perspectiva mais abrangente, todas as dimensões da realidade. Se aqui registro o final dessa dissertação, ao mesmo tempo ressalto que não se trata de um último ato dessa pesquisa. Ao contrário, esse estudo abre vários caminhos a serem trilhados e muitos atos a serem ainda vividos. A tarefa se apresenta de forma desafiadora, sendo que tenho a convicção de que esse é um grande incentivo para continuar.

## REFERÊNCIAS

- ATLAN, Henri. *Entre o Cristal e a Fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.
- BARTUSCHAT, Wolfgang. *Espinosa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BOETTCHER, D. M.; PELLANDA, N. M. C. (Org.). *Vivências Autopoieticas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- BUSTAMANTE, Aarón Grageda. História, Desconstrucionismo e Relativismo: notas para uma reflexão contemporânea. In.: SALOMON, Marlon (Org). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 155-184.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- \_\_\_\_\_.; LUISI, P. L. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty)*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna, 2001.
- DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- GONÇALVES, Óscar F. *Psicoterapia cognitiva narrativa*. Manual de terapia breve. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HORNÄK, Sara. *Espinosa e Vermeer: imanência na filosofia e na pintura*. São Paulo: Paulus, 2010.
- JENKINS, Keith. *A História repensada*. 3. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- JULIÃO, José Nicolao. Nietzsche e a Interpretação Niilista da História. In.: GUIDO, H.; SAHD, L. F.N. (Org.). *Tempo e História no pensamento ocidental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 231-244.
- KOEHLER, R.; CANDELORO, R. J. O problema da origem da tragédia em Nietzsche. *Griot – Revista de Filosofia*, Amargosa, Bahia, v. 6, n. 2, p. 122- 137, dez.,2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Campinas, Brasil, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MARTINS, André. Prefácio. In: BARRETO, A. C. G.; BILATE, D; BARROS, T. M. S. (Org.) *Spinosa & Nietzsche: filósofos contra a tradição*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

\_\_\_\_\_. *Transformación em la convivência*. Santiago: Dólmén Ediciones, 1999.

\_\_\_\_\_.; NISIS, S. *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dólmén Ediciones, 1997.

\_\_\_\_\_.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MAZZOLENI, Florent. *As raízes do rock*. 1. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 01 a 05, 2º sem., 1996.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas: Papirus Editora, 1996.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 44, p. 181-200, 2012.

OLIVEIRA, Clara da Costa. *A Educação com Processo Auto-Organizativo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Autonarrativas e Hipertextos: dispositivos digitais de construção de sujeito/conhecimento*. Anais do XXVI Congresso da SBC. Campo Grande, MS, 2006. p. 77-84.

\_\_\_\_\_. *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Acoplamento tecnológico e autismo: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, Brasil, v. 4, n. 3, p. 136-149, UFRGS, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In.: SALOMON, Marlon (Org.). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 21-49.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História. In.: SALOMON, Marlon (Org.). *História, Verdade e Tempo*. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 259-290.

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 45-58, jul./dez. 2009.

SANTOS, V. M.; RIBEIRO, G. M. F. O universo apolíneo e dionísíaco da tragédia grega no pensamento de Nietzsche. *Existência e Arte*, Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, ano IV, n. IV, p. 01 a 08, janeiro a dezembro de 2008.

STRIEDER, R.; SCHACKER, J. E. *Depressão e ansiedade em professores: implicações educacionais e profissionais*. Portal AnpedSul, 2010. 15 p.

THOMPSON, Evan. *A mente na vida*. Biologia, Fenomenologia e Ciências da Mente. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VARELA, Francisco. *Conhecer, As Ciências Cognitivas, Tendências e Perspectivas*. 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. *El fenómeno de la vida*. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 2000.

\_\_\_\_\_.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea*. Ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

## ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

### **“AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”: ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E *ROCK N’ ROLL* NO ENSINO MÉDIO**

1. Quando a constituição do sujeito é compreendida a partir da inseparabilidade entre o ser e o conhecer, e quando o processo educativo oportuniza ambientes pedagógicos cooperativos e solidários, abertos à conversação e à convivência, abre-se um amplo horizonte para que os sujeitos possam assumir a autoria de sua trajetória e, ao mesmo tempo, atribuir sentido às suas ações e ao processo de aprender. É justamente este cenário que me move a pesquisar sobre as emergências geradas a partir dos encontros entre o estudo de História e o Rock n’ Roll no Ensino Médio. Neste contexto, o objetivo primário deste projeto é investigar como se constituem os processos de cognição e subjetivação dos alunos e professores participantes da vivência “AH – DMR”, incluindo a trajetória de subjetivação/reconfiguração do pesquisador.

2. Essa proposta de pesquisa será realizada em uma escola de educação básica comunitária do município de Santa Cruz do Sul – RS, com alunos de diferentes séries do Ensino Médio e com professores de diversas áreas do Ensino Médio. Considerando que o ambiente de aprendizagem “AH – DMR” envolverá aproximadamente sessenta (60) alunos e professores da escola, serão convidados a participar da pesquisa doze (12) alunos e três (03) professores de Ensino Médio, organizados da seguinte forma: quatro (04) alunos da primeira série do Ensino Médio, quatro (04) alunos da segunda série do Ensino Médio e quatro (04) alunos da terceira série do Ensino Médio, ao lado de três (03) professores de diferentes componentes curriculares do Ensino Médio. Alunos e professores participantes da pesquisa serão convidados a elaborar, de forma voluntária, narrativas sobre as suas experiências durante a realização da vivência “AH – DMR”.

3. Os eventuais riscos para os participantes da pesquisa são mínimos, visto que as atividades pedagógicas promovidas neste projeto buscam proporcionar um bem-estar aos seus participantes e serão realizadas no ambiente escolar sob supervisão de professores responsáveis, em todos os momentos da vivência "AH - DMR". Como todos os participantes da vivência são voluntários, diminui-se inclusive a possibilidade de ocorrer algum constrangimento.

4. Os benefícios para os participantes da pesquisa são consideráveis, visto que a pesquisa tem o potencial de ampliar o capital cultural de seus participantes, independentemente de serem alunos ou professores. Da mesma forma, essa proposta de investigação tem a possibilidade de contribuir para a constituição de espaços de aprendizagem mais vivos, baseados na auto experimentação, em que alunos e professores sejam parceiros autônomos na tessitura de uma infinita rede de saberes. Esta pesquisa busca propiciar um espaço pedagógico aberto à convivência e à cooperação através do diálogo, em que alunos e professores possam assumir autonomamente seus papéis e atribuir sentido às suas ações e ao processo de aprender.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo

pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa. Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Nize Maria Campos Pellanda (Fone [REDACTED]). O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável. O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: [REDACTED].

---

Nome e assinatura do Voluntário

---

Nome e assinatura do Responsável Legal, quando for o caso

---

Nome e assinatura do responsável pela obtenção do presente consentimento

## ANEXO B - Termo de assentimento do menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”: ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E *ROCK N’ ROLL* NO ENSINO MÉDIO”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber:

- *Como você se sentiu frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH – DMR”?*
- *Como a temática da vivência deste ano do “AH – DMR” me toca e quais as minhas expectativas?*
- *De que forma você se sentiu durante o processo de preparação do ambiente de aprendizagem “AH – DMR”?*
- *O que o tema que de sua pesquisa produziu de significado para você?*
- *Considerando o ambiente de aprendizagem “AH – DMR”, o que você viveu naquele momento?*
- *O que significa para você vivenciar a História no “AH – DMR”?*
- *De que forma a temática do “AH – DMR” tocou em você?*

Os estudantes que irão participar dessa pesquisa têm de 15 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Sociedade Escolar de Santa Cruz – Colégio Mauá, onde os alunos de Ensino Médio serão convidados a elaborar as suas narrativas de forma voluntária. Para isso, será usada a coleta de narrativas elaboradas pelos próprios participantes da pesquisa. O uso de todos os recursos envolvidos na vivência “AH – DMR” é considerado seguro, mas é possível ocorrer algum imprevisto. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones [REDACTED] ou [REDACTED], do pesquisador Waldy Luiz Lau Filho, ou [REDACTED], da professora pesquisadora Nize Maria Campos Pellanda. Mas há coisas boas que podem acontecer como ampliar seu capital cultural e participar de uma rica vivência pedagógica. Se você morar longe do Colégio Mauá, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados publicamente, e os participantes da pesquisa receberão um relatório sobre a mesma. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a pesquisadora Nize. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu, [REDACTED], aceito participar da pesquisa “AWOP-BOP-A-LOO-WOP-ALOP-BAMBOOM”: ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E *ROCK N’ ROLL* NO ENSINO MÉDIO”, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Cruz do Sul, \_\_\_\_ de maio de 2016.

---

Assinatura do/a menor

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

## **ANEXO C - Narrativas: perguntas formuladas**

### **PRIMEIRA NARRATIVA**

1. Como você se sentiu frente ao desafio de participar da constituição conjunta da vivência “AH – DMR”?
2. Como a temática da vivência deste ano do “AH – DMR” me toca e quais as minhas expectativas?

### **SEGUNDA NARRATIVA**

3. Como você está se sentindo durante o processo de preparação do ambiente de aprendizagem “Aulão de História – Dia Mundial do Rock”?
4. O que o tema que você está preparando/pesquisando para apresentar no Aulão tem produzido de significado para você até este momento?

### **TERCEIRA NARRATIVA**

5. Considerando o ambiente de aprendizagem “Aulão de História – Dia Mundial do Rock”, e mais especificamente a sua participação, o que você viveu naquele momento?
6. O que significa para você vivenciar a História no “Aulão de História”?
7. De que forma a temática do “Aulão de História 2016” tocou em você?

### ANEXO D - Narrativas: A01

1. Um pouco nervoso, assustado e preocupado, mas também surpreso com o convite para participar do evento, afinal é o Aulão.
2. A temática, Os Brutos Também Amam, traz o fato de que muitas vezes os feios, excluídos e, claro, brutos, amam e podem, e muitas vezes o fazem, demonstrar afeto de um jeito melhor que os tão considerados “normais”. Acho que essa temática trará um pouco de conscientização e humanitarismo, se não for fortemente censurada por um certo poder que infelizmente influencia o ambiente escolar de forma exageradamente autoritária.
3. Nervoso, principalmente por motivos externos e por ser a primeira vez preparando conteúdo para algo desse calão. Não deixa de ser uma experiência boa, claro.
4. Acho que a família e suas dinâmicas são um tema que atingem a todos. E a incorporação da tecnologia ao tema aproxima o mesmo a realidade minha e dos envolvidos
5. Foi um momento de realização, por assim dizer. Houve um envolvimento gradativamente maior com o evento, e foi bom ver aquilo tudo ganhar vida.
6. Uma honra, na verdade. O Aulão é um dos maiores eventos do colégio, e além de ser divertido, permite que tenhamos uma experiência de aprendizado de forma mais leve.
7. A temática me alertou em relação a falta de emoções dos tempos atuais, não só por causa da tecnologia, mas por outros motivos também.

## ANEXO E - Narrativas: A02

1. Primeiramente, me senti honrada em fazer parte deste grande evento da instituição. Desde pequena, assisto aos Aulões de História e sempre admirei todo o trabalho feito. Mesmo eu não curtindo tanto um Rock forte, acredito que o Aulão de história proporciona muito mais do que a música... proporciona também história, cultura... Nos sentimos na época retratada, de tão bem que a mesma é apresentada. Ao mesmo tempo em que, sinto-me um tanto nervosa de subir lá no palco do Teatro, sinto-me extremamente feliz de fazer parte deste evento, afinal, será um grande aprendizado para mim enquanto aluna e ser humano de uma sociedade, em que sim, falta muito amor.
2. Para que o "AH-DMR" seja realizado, é necessária uma grande preparação. Minhas expectativas são grandes em relação ao show. Este tema é muito amplo, dessa forma, "atinge" a todos de uma forma diferente. Para mim, "Os Brutos Também Amam", tem um significado muito grande, pois sempre refleti muito sobre os sentimentos e relacionamentos. E mostrar isto, em um show como este, rico em música e história, será, definitivamente, incrível.
3. Estou me sentindo honrada em participar deste evento, pois são poucos os alunos do colégio, que possuem este privilégio. As cenas, embora curtas, precisam de uma certa preparação. E este tipo de trabalho envolve um trabalho em grupo contínuo, abrindo assim, novos leques de relacionamento. Estou com uma grande expectativa para a apresentação!
4. Como o Aulão de história, como o próprio nome já diz, envolve muita história, sinto-me na obrigação de ir em busca de novos conhecimentos. Como meu grupo, escolheu a época de 80, onde teve um importante movimento chamado "Diretas já", pude aprender um pouco mais sobre esta época, e isto produziu uma melhoria significativa em minha cultura, enquanto aluna.
5. Bom, eu tive muita participação "interna" em nossa peça. Meu papel era simples, de uma menina engraçada e alternativa, e, embora minhas falas tenham sido poucas, tive uma grande participação como um todo. Já havia me apresentado algumas vezes no Teatro Mauá, em danças, apresentações de dança, mas nunca em um Aulão de História. A experiência foi incrível e pude assim, vivenciar algo diferente.
6. Vivenciar o Aulão de história foi, sem dúvidas, algo muito marcante pra mim. Em minha opinião, este foi o melhor Aulão de todos os tempos... E me senti honrada em poder estar lá, e me apresentar. O significado deste Aulão pra mim, foi além de aprendizagem, foi também, muito sentimento. Afinal, o tema Amor, é muito amplo e especial.
7. Particularmente, eu nunca fui muito chegada ao rock. Mas este ano, como o tema era sobre amor, achei as músicas melhores de ouvir e pude curtir mais também as sensações que um show como este promove. Foi um conjunto de muita música, história, teatro e apresentações incríveis e inéditas, que ficarão pra sempre na memória. A temática "Os brutos também amam" envolve muitas emoções, dessa forma, o público saiu fascinado com o espetáculo.

**ANEXO F – Narrativas: A03**

1. Me senti bem em saber que estão contando comigo para esse projeto.
2. Me toca de um jeito diferente, já que a temática desse ano é algo que não foi trabalhado nos anos que prestigiei. Minhas expectativas são altas, espero que possa surpreender o público e fazer um bom trabalho.
3. Estou muito ansiosa, durante o processo já imaginamos como vai ser, mas na hora é tudo diferente.
4. Significa muito, temos a responsabilidade de mostrar para o público a importância do que estamos falando.
5. Vivi um momento muito importante, e por ser um “Aulão de História” com uma temática mais diferente digo que foi mais especial ainda para mim, já que foi apresentado de uma maneira interativa ao público.
6. Significa muito, já que contam com a minha participação no projeto, e é maravilhoso ter essa oportunidade.
7. De uma maneira muito especial, pois a temática desse ano foi um desafio e cumrimos, além de sempre fazer pensar a respeito do que apresentamos.

## ANEXO G - Narrativas: A04

1. Primeiramente eu me senti honrada, pois a criação desse evento que relaciona história e a música me fascina. De fato, vi que seria um desafio em função do tema escolhido, o amor, totalmente subjetivo, porém uma forma muito criativa de abordar sobre a história.
2. Fiquei surpreendida com a temática, pois na reunião que tivemos saíram ideias muito diferentes de como apresentaríamos o amor no decorrer da história e tenho grandes expectativas, principalmente pelo fato de que esse ano, além de música e teatro teremos uma parte de dança, mais uma novidade além do tema abrangente e complexo.
3. Estou muito ansiosa, pois temos os roteiros prontos para serem ensaiados e muitos outros atores que se entusiasmaram com o tema e a ideia dos textos.
4. Eu e meus colegas estamos abordando sobre duas histórias que abordam sobre o amor e as maneiras de demonstrá-lo. Tive a oportunidade de compreender com outro olhar a história de Romeu e Julieta, por exemplo, assim, fizemos uma releitura, colocando a mesma situação (de amor proibido) em um contexto atual, de forma criativa e sem os textos tão rebuscados para maior entendimento do público leigo. Também trataremos sobre o mito do cuidado, esse que não é muito conhecido, é um mito grego que despertou nosso interesse o fato de apresentar o homem como alguém que se formará pelo próprio Cuidado.
5. Eu pude viver a personagem Julieta do clássico de Shakespeare, porém, na atualidade com o texto antigo. Dessa forma compreendi melhor, em função do texto, a grande evidência da característica mais lembrada de um amor adolescente que é o exagero, e a voracidade do amor jovem, que é uma verdade e não deixa de ser em várias outras histórias de amor.
6. Representa dar vida à história na forma de arte, mostrando de forma simples e descontraída o quanto o passado pode nos ensinar.
7. Fiquei encantada em participar e assistir pelos bastidores a forma como foi executado. A temática é um tema muito lindo, e se falando de amor, sempre tocará cada um de nós, sendo com a música, a dança ou o teatro que são formas de expressar os sentimentos humanos sendo um deles ter amor ao próximo.

## ANEXO H - Narrativas: A05

1. Sinto-me lisonjeada de poder fazer parte de projetos que visam à aprendizagem e reflexão. A oportunidade de liberdade de expressão que nos é apresentada é gratificante, mais ainda expô-la para a comunidade. O Aulão de História faz com que eu me sinta inserida na sociedade atual, já que debate assuntos atemporais.
2. Esse tema me fez refletir, pois, ao falar das manifestações populares ocorridas em 2015, e compará-las com as manifestações do Brasil de 1983, me inteirei na política do nosso país. Minhas expectativas ao participar pela primeira vez do Aulão eram as melhores, esperava que depois daquele dia, eu fosse uma integrante desse evento e me tornasse uma pessoa que faz teatro com conteúdo, ainda mais histórico e reflexivo.
3. Sinto-me feliz e honrada por ter sido convidada a participar de tal apresentação, já que demonstra nosso interesse e dedicação como alunos, ainda mais com o apoio da instituição.
4. O tema, “Até os brutos amam” me deixou ansiosa, pois podemos falar sobre o amor, sentimento puro que pode ser demonstrado de diferentes maneiras, palavras e ações.
5. No momento de tal apresentação me senti entusiasmada e muito feliz em poder expor meu trabalho e de meus colegas para a minha comunidade, ainda com um tema que pode influenciar no pensamento e concepção sobre o amor.
6. Vivenciar e participar do Aulão de História tem um grande significado para mim, já que com este projeto sou estimulada a pesquisar, estudar, criar e atuar sobre história e ainda expandir conhecimentos em política, economia e outras diversas matérias importantes e necessárias para os acontecimentos atuais, inclusive sobre o amor.
7. Este tema tocou-me, pois abrange todas as formas e formatos do amor, ainda mais em tempos como estes, em que notamos a falta do sentimento de compaixão e união.

## ANEXO I - Narrativas: A06

1. Conciliar a criação, desenvolvimento e encontros para o AH - DMR com as aulas e atividades extracurriculares do colégio não é uma tarefa fácil, porém o auxílio dos colegas e professores certamente aliviam o fardo e os resultados sempre recompensam o trabalho, ainda mais por se tratar de uma oportunidade única.
2. Falar sobre uma temática tão abrangente e subjetiva como o Amor aumenta consideravelmente o espaço para liberdade criativa dos envolvidos, e relacionar isso com História serve como uma bússola para a criação dos esquetes. Isso se liga à vantagem de podermos escolher os fatos históricos que retrataremos, e como nos sentimos diante deles.
3. O processo envolve muita discussão e trabalho em grupo, até mesmo entre participantes de esquetes diferentes, isso é excelente como aprendizado para experiências futuras no mercado de trabalho, e como participei uma vez já no ano anterior, posso dizer com certeza que o resultado é gratificante.
4. No grupo, pude perceber, e creio que a percepção de meus colegas não deve fugir muito dessa, que para representar o tema “amor” em determinadas situações é necessário muita criatividade para não cair no básico, e procuramos muitas vezes inspirações em nós mesmos (situações pessoais e sentimentos em comum diante dessas), já que o amor é algo que todos vivenciaram ou vivenciam, e é um dos sentimentos mais camaleônicos que temos.
5. A convivência em grupo, no geral, foi bem harmônica e todos contribuíram para que corresse tudo bem na apresentação, seja direta ou indiretamente. Além de que o clima durante todo o período era muito bacana, ajudava até mesmo a diminuir o nervosismo antes de entrar em cena, pelo menos no meu caso. A dinâmica do cronograma contribui para que todos se arrumem com calma, diminuindo as chances de ocorrer algum problema, isso é, para mim, uma das maiores vantagens ao se apresentar no Aulão.
6. Uma experiência sem igual, que poucos alunos, sejam de escolas públicas ou particulares, tem a chance de viver, e muito menor ainda de participar.
7. A temática neste Aulão é universal, e diferente de outras edições (pelo menos as que eu pude assistir/participar) são de difícil conexão com o aluno, pois este muitas vezes não vivenciou determinado momento histórico, mesmo que o mesmo lhe interesse. Já o amor está sempre presente nas nossas vidas, e eu espero que a cada dia mais, pois estamos precisando!

## ANEXO J – Narrativas: A07

1. Fiquei muito feliz em poder participar mais uma vez do Aulão de História. Antes de participar assisti várias vezes da plateia e com certeza assistir das coxias do Teatro é muito mais único porque a gente se torna parte daquilo. É meu terceiro e último ano e dessa vez o desafio foi maior. Não só pela temática, mas também por ser o meu último e querer fazer dele mais especial ainda.
2. O Aulão mistura teatro, informação, música e conhecimento direcionado a uma temática principal e desta vez é o amor, o que com certeza já faz deste ano especial. Acredito nas inúmeras formas de amar e poder falar delas é adorável e torna mais gratificante ainda poder participar. A expectativa é grande, mas não tem como esperar pouca coisa. Todos que participam sejam alunos, professores ou músicos dão o melhor de si o que resulta num trabalho bem feito. E esse ano mais do que em qualquer outro vai ser feito com muito amor.
3. Desde que divulgaram o tema e que tivemos as ideias que iremos apresentar no dia do Aulão estou ansiosa. Principalmente curiosa para ver a reação das pessoas que irão nos assistir e o repertório de músicas escolhidas.
4. Um dos temas que me envolvi no processo de criação e preparo traz a pergunta “Onde está o amor?” o que de início não achei que seria tão difícil responder. Desenvolvemos a ideia do quadro em grupo e logo no início nossas opiniões se divergiram a respeito do que é amar e a onde estaria esse sentimento. Atualmente nos encontramos num mundo em que o terrorismo se destaca nas notícias, a falta de compaixão leva muitos a acreditarem que o amor não existe mais para todos e ter a oportunidade de falar disso é muito significativo.
5. Durante minha participação no Aulão de História vivi um momento muito especial, foi muito gratificante ver o Teatro do colégio cheio e as pessoas da plateia curtindo com a gente. Participar do Aulão é muito divertido porque além da integração com meus colegas e com os outros anos também houve a integração com os nossos professores.
6. No “Aulão de História” vivenciamos a História de uma forma diferente e podemos compartilhar com o público esta experiência, saímos da sala de aula, vamos para o palco, após termos pesquisado sobre determinada época ou um fato histórico. Contar a história em forma de teatro é muito legal, ter a oportunidade poder fazer isso é algo que certamente contribuiu no meu crescimento pessoal.
7. Acredito que quando se trata de amor são muitos corações que se sentem tocados. Mas falar de amor junto com todo o grupo que compõe o grupo do Aulão foi muito mais especial. O “Aulão de História 2016” contou com um repertório musical direcionado para músicas de amor, junto com propagandas e poesias as quais foram emocionantes.

## ANEXO K – Narrativas: A08

1. Poder fazer parte do Aulão de História nos três anos do ensino médio foi uma experiência incrível e muito marcante, pois temos a oportunidade de aprender através da arte, onde podemos nos expressar. Ao longo do desenvolvimento sobre o conteúdo a ser apresentado, tomamos conhecimento do mesmo e o transmitimos para outros alunos.
2. Devido ao tempo em que vivemos e a realidade com que o mundo está se deparando, é muito importante falar de amor e sobre tudo que o envolve ou parte dele. O que todos nós queremos é demonstrar a existência do amor, porém, o que acontece nos dias de hoje é que vivemos para outras coisas, as quais julgamos mais importantes. O que espero é que as pessoas presentes no dia saiam de lá com uma percepção melhor do amor, ou ao menos que sintam que essa existe.
3. Estou ansiosa desde o momento em que divulgaram o tema e começaram a debater sobre o assunto, eram várias ideias diferentes e uma complementava ou acrescentava algo a outra. Todos participavam e expressavam o seu ponto de vista sobre o tema, existe, sem dúvidas, grande integração entre alunos, professores e todos os envolvidos, onde um ajuda o outro. Poder fazer parte disso está sendo muito gratificante e guardarei todos esses momentos com muito carinho.
4. Cada vez mais existem barreiras que delimitam o amor e suas diferentes formas (como o preconceito), e essas barreiras não podem e não devem mais existir, pois não escolhemos amar, nós simplesmente amamos. Para mim, o real significado do amor se dará somente quando ele for além de raças, de religiões, de cores e de qualquer preconceito, no momento em que deixamos um desses fatores interferirem, talvez não estejamos amando de verdade.

## ANEXO L - Narrativas: A09

1. Senti-me orgulhoso em participar e desafiado em escrever um roteiro para ser apresentado para toda a sociedade. O Aulão de história é um local onde podemos debater os acontecimentos de diferentes formas, como a Música, teatro e vídeos que nos fazem pensar em vários acontecimentos, que às vezes nem nos damos conta que ocorreram com tanta intensidade.
2. A temática é extremamente importante, pois relacionamos os 30 anos redemocratização juntamente com os 30 anos do Rock in Rio, dois temas que envolvem História e Rock. Assim podemos conhecer toda a trajetória que nosso país passou tanto com a política como com a música. Minhas expectativas são de que tanto o Aulão em geral, como minha peça Impressionem a população e que elas possam refletir sobre tudo o que já passamos e tentar cada vez tornar nosso país mais diferente.
3. Sinto-me lisonjeado e extremamente contente em poder participar de um evento tão importante para a nossa sociedade como para o nosso conhecimento. Devido ao fato de termos que pesquisar e nos informar sobre vários acontecimentos sinto-me cada vez mais sábio e conhecedor sobre o nosso passado.
4. O tema “os brutos também amam” nos faz refletir que o amor está presente em todos os tipos de pessoas, sendo demonstrado em cada indivíduo e forma diferente. Esse tema faz com que possamos entender e nos inspirar nas várias formas existentes do amor.
5. Vivi um momento único, com um tema bem forte e abrangente, me senti desafiado em poder mostrar para o público como existem várias formas de amor, e também me senti orgulhoso em poder participar desse tema tão legal.
6. É muito importante para o meu aprendizado, pois ele nos faz estudar, atuar e escrever sobre vários assuntos diferentes fazendo com que cada vez aprendamos mais.
7. Ela fez com que eu revesse a minha concepção sobre o amor, não existe uma forma correta, mas sim todo tipo de ato pode ser considerado um de amor.

### **ANEXO M - Narrativas: A10**

1. Foi um grande prazer receber este convite, visto que é um grande trabalho, incentivador e de conhecimento, realizado. O qual mostra a importância da cultura através da música e da dinâmica proposta.
2. O assunto abordado é de tamanha importância, pois dentro deste tema é possível explorar diversos ramos ligados e mostrar que o amor, a forma de amar e a maneira que pode ser demonstrado, têm inúmeros jeitos e circunstâncias. Expectativas dentro deste projeto são grandes, porque é um tema importante e mostraremos que além do significado clichê deste assunto, outros significados existem e são importantes a ponto de reconhecermos.
3. É um grande privilégio participar deste projeto, pois podemos juntar o conhecimento com a criatividade e mostrar a todos a cultura e a história de uma maneira artística. Poder usufruir nosso lado artístico tem um verdadeiro sentido para mim e ter a oportunidade de mostrar esse talento, juntamente com fatos importantes, está sendo uma experiência fantástica.
4. O tema preparado fez com que eu pensasse o quão importante é pensar além de um simples significado de uma palavra, da importância de todos os atos e gestos que fazem o amor não ser apenas aquele sentimento clichê, mas sim algo que com pequenos ou grandes gestos, de pessoa para pessoa ou de pessoa para o mundo, sejam reconhecidos.

## ANEXO N - Narrativas: A11

1) Eu me senti, primeiramente, muito especial, pois eu vejo o Aulão como um evento diferencial do colégio; o conteúdo, as músicas, as bandas, os teatros, são todos de excelência, e fazer parte do time musical é realmente uma experiência incrível. É o momento de mostrar para os colegas a sua habilidade, de se promover. Tocar junto dos professores é uma das coisas que eu mais gosto, pois cada um colabora da sua forma com ideias distintas na música e não tem quem saiba mais; é estranho o fato de seus colegas de música serem na verdade seus professores! Na hora do Aulão, vendo o teatro cheio, percebe-se o quanto importante é o evento e a gigante responsabilidade que se tem em executar a sua função da melhor forma. Além disso, a experiência adquirida com outros músicos participantes é muito significativa, assim como eles também aprendem comigo.

2. A temática romântica do Aulão desse ano é muito tocante para mim, pois é exatamente essa a característica musical do violino: um instrumento para encantar, com um toque de classe. Eu tenho expectativa de participar bastante das apresentações, além de tirar várias ideias de músicas para o meu repertório, que é quase exclusivamente dedicado a casamentos.

3. Durante a preparação do ambiente de aprendizagem do Aulão eu me senti muito empolgado, pois a gente espera fazer o nosso melhor. Eu procuro as partituras das músicas, faço arranjos para adaptar ao nosso modo de tocar, e também tento compreendê-las, lendo as letras e traduzindo, sempre tentando relacionar com a temática.

4. A quarta pergunta fica difícil de responder, pois não fiz nenhuma pesquisa. A terceira também foi complicada, mas tentei relacionar com os preparativos que temos para o Aulão. Ficou difícil o tal do "processo de preparação do ambiente de aprendizagem", não entendi o que era pra ser. Considerando o ambiente de aprendizagem do Aulão, eu só tenho a dizer que foi um momento muito divertido e educativo, pois são muitos conhecimentos adquiridos, e felizmente eu sempre vejo duas vezes, para fixar bem as ideias e perceber coisas que passaram despercebidas na manhã. E quando a aula varia de conteúdos à música e teatro, não tem como perder a atenção e ficar cansado. É uma ótima forma de aprender. Vivenciar a história no Aulão significa participação para mim, no sentido de entender o passado e poder ser um protagonista do futuro. A história é fantástica, através dela podemos compreender o que acontece hoje e também podemos imaginar o que pode ocorrer. Além disso, relacionar essa história com a música é uma das coisas mais legais do Aulão, pois muitas vezes cantamos músicas sem entender o seu real motivo, que no Aulão fica evidente.

5. Eu vivi naquele momento uma forte emoção.

6. Para mim vivenciar a história no Aulão de História significa compreender que ela é feita de um conjunto de coisas e fatos, assim como no Aulão, uns traduzem a história tocando, outros encenando, e outros na forma de palavras narradas mesmo. É claro que a história do mundo é muito mais complexa do que simplesmente isso, mas pode-se dizer que a ideia é a mesma. Cada um faz uma pequena parte para que o todo faça história.

7. O tema promove a reflexão de que todos amam, até mesmo o mais formal dos professores, e isso fez com que o Aulão me tocasse na alma. Saí do teatro mais sentimental, carregando novos conhecimentos e experiências.

## ANEXO O - Narrativas: A12

1. É muito legal ver minhas opiniões serem levadas em conta, assim como as opiniões dos outros. Sempre tivemos liberdade em organizar nossos roteiros, mas participar diretamente da montagem do esqueleto do Aulão é extremamente empolgante e especial.

2. Ser previsível todos podem, mas ser diferente, inesquecível e transformador é para poucos. E isso foi o que eu mais gostei no tema e na estrutura do Aulão desse ano: é novo. Todos os anos tem algo diferente, mas normalmente o tema é preso a uma data ou período histórico. Só o título dessa edição de 2016 já traz curiosidade e, claro, expectativa de um Aulão divertido, diferente e incrível. Espero que nossos grupos de teatro consigam não só corresponder a essas expectativas, mas supera-las, e fazer desse o melhor Aulão de História de todos.

## ANEXO P - Narrativas: P01

1. O sentimento inicial é de felicidade, mas também de apreensão, pois acredito que seja um grande desafio, principalmente pela relação entre as questões que envolveram o nosso país, nos últimos 60 anos, com o rock. Além disso, buscar novas possibilidades e inovações para manter o evento atrativo, tanto entre os que participam, quanto para quem assiste, também é um grande desafio.
2. O tema deste ano possibilitou grandes mudanças de roteiro e algumas novidades e, por isso tem alimentado as expectativas para um ótimo evento. Tenho participado de algumas etapas e por isso sou feliz em dizer que teremos um grande “AH – DMR”.
3. Me sinto parte integrante do processo, pois conseguimos pensar, discutir e dar ideias, o que é sempre levado em consideração por todos e desenvolvido da melhor maneira possível, pensando naquele que estará assistindo (alunos, colegas, pais e comunidade em geral).
4. Acredito que o tema se torna importante no momento em que vivemos (Brasil e Mundo). É a partir do amor que podemos demonstrar nossa felicidade, angústias e, como este é um sentimento individual, também pode ser encarado, interpretado de maneiras distintas. Com certeza, o tema deste ano vai deixar marcas naqueles que estarão assistindo.
5. Neste ano, vivemos um ambiente de total interação entre música, história, teatro e dança. Por isso sinto-me fortalecido pelas experiências vivenciadas e por ter me integrado totalmente ao projeto.
6. É uma forma interessante de rever períodos importantes da história de modo descontraído, onde é contada através de textos, mas também de vídeos, apresentações e da música, que despertam na plateia a curiosidade pelo próximo ato e a ansiedade pelo próximo Aulão.
7. A temática deste ano apresentou a questão do Amor, o que acabou tocando profundamente aqueles que assistiam, mas principalmente aqueles que integraram e participaram do evento, como eu.

## ANEXO Q - Narrativas: P02

1. Me senti bastante desafiado, pois a vivência no projeto me permitiu pensar criticamente sobre uma gama de atividades pedagógicas e artísticas que muito estimulou minha inventividade e autonomia.
2. Minhas expectativas são muito boas nesse projeto, principalmente no que diz respeito à interação com pessoas de espírito criativo (professores, alunos, artistas). Interação esta que poderá estimular em todos uma reflexividade sobre a natureza do amor e suas implicações nas ações humanas, ao longo da história.
3. É um projeto que nos coloca diante de muita criatividade. Tem sido desafiador e bastante salutar, principalmente no que diz respeito à autonomia na produção e ao bom entrosamento dos participantes. Está sendo muito bom!
4. Sou responsável em ajudar na coordenação das apresentações musicais. O mais legal nessa tarefa é descobrir muitos talentos dentro da escola e da comunidade em geral. São vários os alunos, professores, pais e amigos que nos brindam com seus dotes artísticos. É inspirador e revigorante.
5. Vivi momentos significativos de aprendizagem e de contato com as artes. Foram várias as produções dos alunos – o que me tornou mais realizado e orgulhoso de minha profissão. Sobretudo foi um projeto que me incitou a reflexão sobre a prática pedagógica. Causou-me um “mal-estar” bastante positivo. Um “prato cheio” para boas discussões acadêmicas.
6. Muito interessante foi que o projeto permitiu-me pensar a história – à la Ítalo Calvino – como um passado que não terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Todas as apresentações (teatro, dança, declamação de poesias, show de rock, elucidações audiovisuais etc.) projetaram novas perspectivas sobre os modos como podemos representar o contemporâneo, utilizando-se dos fatos históricos. Enfim, fomos brindados como uma série de leituras originais, que desconstroem, de modo bastante salutar, aquela especificidade standard da disciplina de história.
7. Muito já se escreveu e se compôs sobre o amor, mas o mais interessante é que esse é O tema por excelência – e ainda que exaustivamente estudado, sempre continuará a nos oferecer seus segredos. Em minha opinião, o tema envolveu a todos numa energia revigorante. Como bem disse Marcel Proust, “o amor é o espaço e o tempo tornados sensíveis aos corações”. Em minha opinião, o Aulão deu conta de subscrever o mestre.

### ANEXO R - Narrativas: P03

1. A participação na constituição conjunta da vivência do Aulão de História pra mim é uma nova experiência. Até então, não havia participado de ações como esta. A discussão em grupo, entre discentes e docentes, torna a constituição do Aulão uma tarefa não tão difícil e conta com diferentes ideias. Os alunos contribuem com as “modernidades” e vivências, assim como os professores contribuem com suas “lembranças” e vivências. Essa discussão em grupo, acredito, além de profícua, tende a aproximar professores e alunos. É legal, também, os alunos se sentirem valorizados e perceberem que suas ideias são levadas em conta e muitas vezes tomadas como central para desenvolver a temática proposta.

2. Tomo como expectativa para o Aulão, a novidade, o descobrir, o conhecer junto com os alunos. Ao ver os alunos se empenhando para elaborar o roteiro e organizando-se em grupos, tenho grandes expectativas. Em relação à temática, penso que é algo que “foge do trivial” e que põe a cabeça para funcionar, pois nos desafia a conectar a História ao amor. Mais ainda, como conectar o amor a diferentes tempos e contextos históricos como a ditadura, a democracia, as revoluções.

3. Bem, participar e auxiliar na preparação é sempre um desafio. Me sinto “descobrendo coisas”. Como é uma nova experiência, também aprendo muito. Considero importante o contato com os alunos, eles trazem ideias, conversamos e vemos como está e como faremos para organizar. O encontro, apesar de ter sido poucos, foi produtivo, gostei das discussões, das escolhas de papeis, da discussão dos figurinos.

4. O tema que está sendo preparado é um tema diferente, não tão tradicional como tema histórico e justamente por esse fato se torna interessante. Unir a História, o rock e o amor tem sido muito legal. Fazer uma conexão entre estes temas nos faz pensar sobre vários momentos da História, não apenas um como a Ditadura, por exemplo, mas o amor atravessa muitos momentos da História.

5. Bem, para mim foi algo inesquecível, uma sensação diferente de todas aquelas que já havia passado em minha experiência de professora. Poder atuar com os alunos foi muito bom. O tema envolveu a todos e teve um excelente resultado. Estar nos ensaios, organizar texto e enfim estar no palco perante a comunidade escolar foi muito bom. Os alunos mostram nesses momentos toda sua capacidade de expressão e pensamento e estar junto, é sempre proveitoso.

6. A História presente na temática do amor, nos faz pensar. Penso que nos exige uma reflexão a cada minuto da aula, seja de temas considerados históricos ou através das músicas, ou ainda, através dos comerciais, que marcam não apenas uma fase da História, mas a história de cada um. Com certeza em algum momento, cada pessoa lembrou de uma vivência que já teve.

7. O amor em suas várias formas me remeteu a lembranças de infância, por exemplo quando do comercial da novela “O beijo do vampiro”, ou ainda das relações entre pais e filhos nos comerciais de propaganda. As músicas então, em alguns momentos, vontade de chorar e em outros vontade de cantar junto. Considero muito criativa a ideia de abordar este tema, algo que foge aos padrões da História, mas de qualquer forma está relacionada a ela.