

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16064 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 17 - Educação Ambiental

PERCEPÇÕES DO MUNDO MAIS-QUE-HUMANO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNL D DE 2021

Ana Maria de Sena - UFPR - Universidade Federal do Paraná

PERCEPÇÕES DO MUNDO MAIS-QUE-HUMANO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNL D DE 2021

RESUMO: O livro didático contribui como ponto de apoio para o professor, auxiliando em seu planejamento docente e no desenvolvimento das aulas, podendo ser empregado como uma possibilidade para os alunos ao longo do processo de aprendizagem. Tendo em vista o potencial dos livros didáticos para formação do sujeito ecológico, tivemos como objetivo investigar as relações entre os seres humanos e o mundo mais-que-humano em livros didáticos, pertencentes ao PNL D de 2021. Pautando-se no horizonte filosófico da ecofenomenologia e nas epistemologias ecológicas, buscamos autores que dão primazia para uma ontologia simétrica entre os humanos e mundo mais-que-humano, aqui compreendido como todos os seres e coisas que fazem parte da nossa coexistência. A análise de conteúdo se deu a partir de três categorias *a priori*: antropocêntrica, biocêntrica e senciocêntrica. Percebeu-se que a perspectiva antropocêntrica é a mais frequente, gerando preocupação, uma vez que, essa predominância acaba influenciando na forma como os conteúdos são apresentados, interpretados e assimilados. Espera-se que esse trabalho contribua significativamente para as pesquisas sobre educação ambiental nos livros didáticos, refletindo sobre suas potencialidades e fragilidades, enquanto material formador e recurso didático capaz de promover momentos de discussão sobre nossa relação com o mundo mais-que-humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação da Atenção. Sujeito Ecológico. Educação Ambiental. Multissensorialidades.

No âmbito educativo, o livro didático se tornou um dos recursos de ensino mais acessados na vida escolar, contribuindo desde como um ponto de apoio para o professor, sendo um caminho para informações, estudo e possível formação permanente do docente, auxiliando em seu planejamento didático e no desenvolvimento das aulas. Assim, pode ser empregado como possibilidade de ensino-aprendizagem para os alunos ao longo do processo de construção de conhecimento (Rodrigues; Mohr, 2023; Rosa; Artuso, 2019).

Diante desse cenário, podemos nos questionar quais as perspectivas relacionais do mundo mais-que-humano estão presentes nos livros didáticos?

Assim, o presente trabalho teve como objetivo investigar as relações entre os seres humanos e o mundo mais-que-humano em livros didáticos do ensino médio, pertencentes ao **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021**.

Pautando-se no horizonte filosófico da ecofenomenologia e nas epistemologias ecológicas (Steil; Carvalho, 2014), buscamos autores que dão primazia para uma ontologia simétrica entre os humanos e mundo mais-que-humano, aqui compreendido como todos os seres e coisas que fazem parte da nossa coexistência: plantas, animais, vento, sol, temporalidade, tecnologia, entre outros fluxos que produzem afetações. Desta forma, estruturamos o presente estudo de modo a perpassar por todas as temáticas que circundam essa indagação.

Para explorar o material selecionado, nos pautamos na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Esse método consiste em um conjunto de técnicas que analisam as comunicações, possibilitando ao pesquisador desvendar criticamente os significados por trás da semântica presente nas sentenças do material analisado. Para tanto, ao investigarmos qual a percepção do mundo mais-que-humano nos livros didáticos pertencentes ao PNLD de 2021, nos apoiamos sob as lentes das perspectivas antropocêntrica, biocêntrica e senciocêntrica de Sonia Felipe (2009) e em outros trabalhos de filósofos/os, as/os quais atendem as reflexões e indagações propostas pela ecofenomenologia e pelas epistemologias ecológicas (Steil; Carvalho, 2014).

A produção dos dados resultou em **1.018 unidades de significado** geradas após a análise dos livros didáticos previamente selecionados. Os resultados referentes a categoria **antropocêntrica**, corresponderam a **52,5%** dos fragmentos selecionados. Dentre as três categorias de análise, a **biocêntrica (B)** foi a que menos gerou unidades de significado, destacando-se **0,5%** dentre todos os 12 livros didáticos selecionados e analisados. Na categoria **senciocêntrica** foram enquadrados **47%** do material selecionado.

O mundo mais-que-humano (Ingold, 2021) refere-se a todos os seres e coisas que compõem a natureza como um todo, sejam seres vivos, coisas, objetos, fenômenos (plantas, sol, solo, chuva, entre outros) que interferem nos acontecimentos presentes no fluxo de movimento do mundo. Nessa perspectiva mais-que-humana, nenhum ser ou coisa vive de maneira isolada ou (in)dependem da existência do outro. Todas as coisas que compõem a natureza possuem uma relação de correspondências uns com os outros, formando a malha fina da vida em que participam de uma relação de devir, ou seja, uma relação em que todos podemos sentir e sermos sentidos, afetar e ser afetados (Ingold, 2010).

A partir de cada perspectiva, percebe-se uma diferente percepção sobre esse mundo mais-que-humano. A perspectiva antropocêntrica, traz à tona algumas dualidades entre a figura do ser humano-natureza e corpo-mente. Essas dicotomias hegemônicas não permeiam somente o âmbito educacional, mas também os demais setores da nossa sociedade como o social, econômico e cultural. Assim como é discutido por Godoy e Sousa (2019) e Felipe (2009), a abordagem do antropocentrismo se apoia na visão utilitarista, indagando e dando força a ideia de que os não-humanos e as demais coisas da natureza, existem apenas para servir e atender as necessidades dos seres humanos.

Para que essa visão seja de fato superada, Godoy e Sousa (2019) advogam pela importância de realizarmos “a denúncia de relações de violência que coisificam seres humanos e não humanos, o anúncio de estratégias de resistência e possibilidades de superação de relações opressivas” (Godoy; Sousa, 2019, p. 3). Assim, faz-se necessário uma profunda reflexão a respeito das relações que estabelecemos com o mundo mais-que-humano, questionando a respeito da forma como nossas percepções podem ser afetadas a partir da naturalização de comportamentos e ações que estão enraizados em nossa sociedade e não nos permite perceber o quanto desenvolvemos ações que nos hierarquizam diante da natureza e gera dualidades como cultura-natureza, razão-emoção, entre outros.

A postura antropocêntrica fortalece percepções utilitaristas da natureza, potencializa a soberania social entre as diferentes classes sociais e apresenta o desenvolvimento sustentável como solução para as problemáticas ambientais. Contudo, Krenak (2020, p. 64) afirma que “tudo é natureza”, ideia que está em consonância com a noção de correspondência de Ingold (2021). Esse conceito aponta que todos nos correspondemos com o mundo mais-que-humano, pois somos seres que também compõem esse mundo.

A visão **biocêntrica** considera apenas as afetividades resultantes do processo de correspondência entre os seres não humanos, pois se trata de uma corrente ética filosófica em que argumenta que todos os seres vivos devem ser vistos como sujeitos merecedores de direitos. Todas as formas de vida devem ser igualmente respeitadas e preservadas, de forma respeitosa e harmoniosa, mas sempre levando em consideração a valorização das espécies em prol da harmonia em todo ecossistema. Mas a figura do ser humano não entra nesse processo relacional, como se não existisse e, conseqüentemente, não pudesse afetar ou ser afetado pelo mundo mais-que-humano.

A perspectiva **senciocêntrica** dá primazia as sensibilidades, na qual pode nos levar a discussões de como superar ações e concepções que estabelecemos a respeito da natureza como um todo, propondo uma outra maneira de ser e existir no mundo. Dessa forma, entende-se que os seres vivos, as coisas e os fenômenos

que compõem o mundo mais-que-humano possuem diferentes maneiras de afetarem e serem afetados. Assim, em uma perspectiva mais-que-humana os seres vivos e as coisas que o compõem estão interagindo em uma relação de devir, seguindo o fluxo do movimento do mundo.

Essa perspectiva pode ser explorada por meio de expressões artísticas que possibilitam ao estudante momentos de interagir com outros seres por meio da sua corporeidade, se emocionarem e partilharem sentimentos por meio de imagens, letras musicais, textos e reflexões. Com relação a valorização das emoções e afetividades corporais que possibilitam experiências estéticas, Hermann (2018) discute que “o estético gera possibilidades que não podem ser processadas nem por cognição, emoção, percepção sozinhos” (Hermann, 2018, p. 12), mas sim pela correspondência entre todos eles.

As afetividades, a emersão de sentimentos e emoções são vivenciadas de maneira individual por meio de nossas respostas emocionais e sensações corporais (Pitton; McKenzie, 2022). Não podemos acessar as emoções e sensações de outro ser vivo ou coisa (Haraway, 2011), mas por meio da correspondência (Ingold, 2021) partilhamos esses sentimentos uma vez que as atmosferas afetivas extravasam os corpos porosos.

Nesse sentido, sempre estamos em uma correlação de devir, afetando a natureza e sendo afetados pelo mundo mais-que-humano. Assim, à medida que nos conhecemos, conhecemos também a natureza, e conforme sentimos o mundo o conhecemos e o percebemos de maneira visceral, como um mundo composto por nós mesmos. Todo esse processo relacional ocorre de maneira sinestésica, permitindo que o nosso corpo também conheça outros corpos (Merleau-Ponty, 1999).

Com relação às afetividades que podem ser abordadas nos livros didáticos, elementos como as ilustrações, representações de expressões artísticas, poemas, manchetes, imagens de esportes de aventura, entre outros, possibilitam a expressão da perspectiva senciocêntrica. Isso, pois, são agentes que mobilizam o afeto, permitindo que os estudantes compartilhem vivências e experienciem emoções como desejos, medos, expectativas, angústias, entre outros (Pitton; McKenzie, 2022).

Ao olharmos para o âmbito educacional, partindo dos preceitos pressupostos pela educação da atenção (Ingold, 2010), enfatiza-se a importância de espaços de estudos que visem um processo experiencial, em movimento e que aconteça em tempo real. Em outras palavras, um ambiente educacional, no qual o conhecimento é compartilhado e constituído coletivamente. Essa proposta de ensino desafia o modelo cartesiano por dar primazia a sintonia fina entre corpo e mundo (Ingold,

2021).

Para que as dicotomias apresentadas na perspectiva antropocêntrica sejam de fato superadas, possibilitando a formação do sujeito ecológico (Carvalho, 2011) e permitindo que todas as nossas percepções do mundo se desenvolvam, devemos valorizar nossas experiências corporais. O fato da perspectiva antropocêntrica ser a mais frequente nos gera preocupações, uma vez que, com essa predominância acaba influenciando na forma como os conteúdos serão apresentados, interpretados e assimilados. Desta forma, ao darmos prioridade para abordagens e práticas antropocêntricas, potencializamos ainda mais os desafios no processo de formação de um sujeito ecológico.

A fim de superar esse cenário antropocêntrico, pode-se começar pelo processo de elaboração de editais de programas como o PNLD, por exemplo. Desta forma, ao repensarmos sobre os critérios utilizados durante a seleção dos materiais didáticos que serão implementados na educação básica, deve-se adotar uma postura mais sensível, dando primazia a uma educação pautada em uma perspectiva mais-que-humana.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 280 p.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FELIPE, S. T. Antropocentrismo, Sencientismo e Biocentrismo: perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. **Páginas de Filosofia**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 2-30, 2009.

FERMIANO, M. C. G. **Os animais não humanos no ensino de ciências e biologia: Uma abordagem a partir do paradigma ecológico e biocêntrico**. Orientador: Carlos Renato Carola. 2018. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

GODOY, L. C.; SOUSA, F. R. de. Educação popular e movimentos antiespecistas: desvelando o especismo em livros didáticos. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 320–334, 2019.

HARAWAY, D. A partilha do sofrimento: Relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre/RS, ano 17, n. 35, p. 27-64. 2011.

HERMANN, N. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, p. 1-16, 2018.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto

Alegre/RS, v. 33, n. 1, p. 06-25. 2010.

_____. **Correspondences**. 1ª ed. Medford: Polity Press, 2021, 230 p.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 128 p.

MERLEAU-PONTY, L. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 555 p.

ORSELLI, H. A.; CONTE, A. W. A utilização da educação ambiental como instrumento de conscientização voltado para a extinção das formas de exploração animal. **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador/BA, v. 14, n. 1, 2019.

PITTON, V. O.; MCKENZIE, M. What moves us also moves policy: the role of affect in mobilizing education policy on sustainability. **Journal Of Education Policy**, London, p. 1-21, 2020.

RODRIGUES, L.; MOHR, A. O uso do livro didático de Biologia por professores de escolas públicas de Florianópolis/SC. **Revista Insignare Scientia (RIS)**, Chapecó/SC, v. 6, n. 3, p. 85-102, 2023.

ROSA, M. D.; ARTUSO, A. R. O Uso do Livro Didático de Ciências de 6º a 9º Ano: Um Estudo com Professores Brasileiros. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte/MG, v. 19, p. 709–746, 2019.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro/RJ, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.