

# (RE)DESCOBRINDO EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

Saberes decoloniais na Amazônia



**Organizadoras:**

Luciana Amoras, Margareth Brasileiro  
Patrícia Godinho Baker, Tereza Vasconcelos  
Sylvia Calandrini, Thaís Nogueira





## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

<i>Reitor</i>	Prof. Dr. Rubens Cardoso da Silva
<i>Vice-Reitor</i>	Clay Anderson Nunes Chagas
<i>Chefe de Gabinete</i>	Valdete Maria Garcia Batista
<i>Secretária do Gabinete da Reitoria</i>	Antonio Carlos Braga da Silva
<i>Pró-Reitora de Graduação</i>	Ana da Conceição Oliveira
<i>Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação</i>	Renato da Costa Teixeira
<i>Pró-Reitora de Extensão</i>	Alba Lúcia Ribeiro Raithy Pereira
<i>Pró-Reitor de Gestão e Planejamento</i>	Carlos José Capela Bispo



## **Programa de Pós-Graduação em Educação**

<i>Coordenadora:</i>	Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
<i>Turma</i>	13/2017

<i>Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação Na Amazônia</i>	Denise de Souza Simões Rodrigues Ivanilde Apoluceno de Oliveira Josebel Akel Fares João Colares da Mota Neto José Anchieta de Oliveira Bentes Maria Betânia Barbosa Albuquerque Maria das Graças da Silva Maria do Perpétuo Socorro Cardoso Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino França Nazaré Cristina Carvalho
--	---

<i>Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas</i>	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes Fábio José da Costa Alves Lucélia de Moraes Bassalo Marta Genú Soares Pedro Franco de Sá Tânia Regina Lobato dos Santos
--	---

<i>Organizadoras:</i>	Luciana Amoras Margareth Brasileiro Patrícia Godinho Baker Tereza Vasconcelos Sylvia Calandrini Thaís Nogueira
-----------------------	---

*Disciplina* Epistemologia da Educação

*Professores* Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
João Colares da Mota Neto

*Projeto Editorial* Lais Brasileiro

# (RE)DESCOBRINDO EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

Saberes decoloniais na Amazônia

## AUTORES:

Alciley Mendes Cardoso; Alessandra Almeida Souza; Alessandra Pareira de Carvalho Veloso; Carla da Silva Mota; Ana Daniele Mendes Carrera; Ellen Glauca Farache Maia; Gabryella Rocha Rodrigues da Silva; Jane Elisa Otomar Buecke; Francisca Janice Silva; Josenilda Rita Teixeira Alves; Kaly Nancy Lisboa Rego; Kátia Maria dos Santos Dias; Luciana Martins Amoras; Margaret da Silva Brasileiro; Mayanne Adriane Cardoso de Souza; Francisca Missilene Muniz Magalhães; Patrícia Andréa Godinho Baker; Priscila Costa Soares; Ramôn Wylken Pantoja de Miranda; Sylvia Elieny Calandrini Brabo; Thaís Tavares Nogueira; Tereza Cristina Vasconcelos de Souza; Vera Lúcia de Cristo Lobato.



Belém  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA Belém – PA**

---

(Re)descobrimo epistemologias outras: saberes decoloniais na Amazônia. [recurso eletrônico] / Org. Luciana Amoras...[et al.] - Belém: EDUEPA, 2020.

Inclui referências bibliográficas  
ISBN : (on-line)


1. Surdos – Educação – Amazônia. 2. Prática de ensino – Amazônia. 3. Professores – Formação. 4. Educação infantil – Amazônia. 5. Educação indígena – Amazônia. 6. Quilombolas – Educação – Amazônia. 7. Multiculturalismo – Amazônia. I. Amoras, Luciana. II. Brasileiro, Margareth. III. Baker, Patrícia G. IV. Vasconcelos, Tereza. V. Calandrini, Sylvia. VI. Nogueira, Thaís. VI. Título.

CDD 23. ed. 370.11509811

---

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-2/739

# SUMÁRIO

- 
- 01** **Alciley Mendes Cardoso**  
As Contribuições do Pensamento Crítico Para  
Efetivação de Pedagogias Emancipadoras p.08
  - 02** **Alessandra Almeida Souza**  
Estudos Culturais e Juventude: A Invisibilidade  
do Ser Jovem Nos Currículos Escolares p.17
  - 03** **Alessandra Pareira de Carvalho  
Velo**  
Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação:  
Outros Olhares Epistemológicos p.25
  - 04** **Carla da Silva Mota**  
Interculturalidade e Educação de Surdos: Um Olhar  
Sobre a Construção De Uma Didática Cultural Para  
Valorização do Surdo p.34
  - 05** **Ana Daniele Mendes Carrera**  
A Contribuição do Feminismo e dos Estudos  
Culturais para uma Educação Voltada a  
Equidade de Gênero p.40
  - 06** **Ellen Glaucia Farache Maia**  
A Crise do Paradigma e suas Reflexões na  
Educação: Implicações na Formação de  
Professores de Física p.46
  - 07** **Gabryella Rocha Rodrigues da Silva**  
A crise da Ciência Moderna e o Uso dos Métodos  
Qualitativos nas Ciências Sociais: A Lógica e a  
Utilidade do Uso da Engenharia Didática p.53
  - 08** **Jane Elisa Otomar Buecke**  
Pedagogia Jesuítica na Amazônia: T  
eoría e Prática p.59
  - 09** **Francisca Janice Silva**  
Do Formador de Professor: Reflexão da Prática  
Sob a Abordagem Transdisciplinar no  
Pensamento Complexo p.68
  - 10** **Josenilda Rita Teixeira Alves**  
A Importância de uma Formação Docente que  
Considere Ensinar a Condição Humana p.74
  - 11** **Kaly Nancy Lisboa Rego**  
Por uma Epistemologia da Criança p.84
  - 12** **Kátia Maria dos Santos Dias**  
Saberes Necessários para a Formação de  
Professores de Educação Infantil: Ensinar para  
Compreensão e Condição Humana p.94

p.102	<b>Luciana Martins Amoras</b> Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar	13
p.111	<b>Margareth da Silva Brasileiro</b> A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica	14
p.119	<b>Mayanne Adriane Cardoso de Souza</b> Gênero, Juventude e os Estudos Culturais no Contexto Educacional: Tensões e Rupturas	15
p.126	<b>Francisca Missilene Muniz Magalhães</b> A Escola e o Pensamento Complexo	16
p.133	<b>Patrícia Andréa Godinho Baker</b> Guarda Mirim do Círio de Nazaré: Relação Entre Saberes na Perspectiva da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo	17
p.141	<b>Priscila Costa Soares</b> Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas	18
p.151	<b>Ramôn Wylken Pantoja de Miranda</b> As Contribuições do Pensamento Crítico Para Cultura, Conhecimento e Poder: Um Ensaio Sobre os Estudos Culturais	19
p.157	<b>Sylvia Elieny Calandrini Brabo</b> Caminhos Discursivos: Argumentação como Estratégia de Leitura	20
p.165	<b>Thaís Tavares Nogueira</b> Entre Penas, Maracás e Decolonialidade: Uma Epistemologia a Partir do Outro	21
p.173	<b>Tereza Cristina Vasconcelos de Souza</b> Epistemologia Decolonial na Amazônia: Os Saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (Pa)	22
p.180	<b>Vera Lúcia de Cristo Lobato</b> As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa	23

# SUMÁRIO



# APRESENTAÇÃO

O ano de 2019 não foi um dos melhores para a educação. Mas a décima terceira turma do Mestrado em Educação teve a oportunidade de construir ali-cerces epistemológicos desde o seu ingresso, no ano de 2017, o que garantiu o anseio por transformação, tão necessário em tempos obscuros. O Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, abriu novos horizontes para que seus integrantes tivessem a oportunidade de construir uma epistemologia amazônica, na contramão do colonialismo acadêmico tão presente, ainda, nas universidades. Romper com esse modelo não tem sido tarefa fácil.

Isso foi possível, a partir dos conhecimentos repassados pelos professores, que não se furtaram em abrir olhares e trilhas, em consonância com os alunos que se dispuseram a pensar outros saberes, silenciados ao longo dos séculos.

Neste e-book trazemos artigos que rompem com esse paradigma, proporcionando aos leitores uma reflexão acerca dessa nova ordem que vem sendo construída pelo PPGED/UEPA, que corrobora com a extinção dessa matriz colonial perversa, abrindo frentes em defesa de uma educação conscientizadora e cidadã. A turma 13, do Mestrado em Educação, deseja a todos e todas uma boa leitura.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Coordenadora do programa de  
Pós-Graduação em Educação - UEPA



*Organizadoras:*

Luciana Amoras

Margareth Brasileiro

Patrícia Godinho Baker

Tereza Vasconcelos

Sylvia Calandrini

Thaís Nogueira



# As Contribuições do Pensamento Crítico Para Efetivação de Pedagogias Emancipadoras

Alciley Mendes Cardoso

## Introdução

Em período de escola sem partido, reforma do ensino médio, precarização da educação pública, o debate sobre a educação e sociedade se faz cada vez mais necessário. Se por um lado, na atual conjuntura, concretizam-se ataques políticos aos sistemas educacionais públicos no Brasil, por outro se faz necessária também a urgente organização da classe trabalhadora, como reação e resistência para disputa nos organismos de poder da sociedade.

Esses ataques às condições de trabalho e rebaixamento de salários dos trabalhadores da educação refletem numa desvalorização e perda de identidade generalizada do trabalho docente. Gatti (2010) sinaliza que um sinal dessa desvalorização é que a profissão docente vem apresentando números negativos de crescimento no país.

O movimento Escola sem partido se sustenta na intencionalidade, no ódio e no preconceito da mídia empresarial contra o povo simples e pobre, “indica um desejo de extermínio do pensamento crítico e das instituições, grupos sociais e indivíduos que lutam por justiça e igualdade social caracterizando-os como bandidos” (FRIGOTTO, 2017, p. 31-32).

As abordagens pedagógicas de caráter crítico têm destaque na educação brasileira, principalmente no período da década de 80. Grandes autores alinhados ao período histórico de transformação social emergente contribuem nesse sentido, como Dermeval Saviani, Celi Taffarel, Frigotto e Gatti. Influenciados por autores clássicos do materialismo histórico dialético, como Karl Marx, Engels, Lênin e Gramsci, cujos esforços caminham em trazer para a realidade educacional as contribuições científicas desse método/práxis na tomada de consciência diante da dialética, da luta de classes, das disputas ideológicas, na construção de concepções de educação, de sociedade, de homem e de mundo; alinhado ao ponto de vista e interesse da classe trabalhadora.

Este artigo científico se propõe em analisar as contribuições dos autores referidos acima para o desenvolvimento do pensamento crítico nas abordagens pedagógicas dos professores perante a formação escolar e formação para a vida. Tal ação educacional e política se justifica por colocar em

## As Contribuições do Pensamento Crítico Para Efetivação de Pedagogias Emancipadoras

questão a educação de qualidade como ferramenta de mudança social, de construção de uma nova cultura que contribua para emancipação e libertação do homem do jugo da exploração, alienação, opressão, marginalização imposta pelo sistema social, político e econômico vigente.

É nesse panorama que se propõe compreender a relevância do pensamento crítico para a prática pedagógica emancipadora; analisar a necessidade e possibilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico nos conteúdos escolares através das abordagens do professor crítico reflexivo; discorrer sobre as implicações positivas e negativas do desenvolvimento ou não dessa competência.

As teorias pedagógicas aqui estudadas trazem algumas contribuições, que serão refletidas não com o objetivo de fazer uma “sopa” metodológica, mas delas retirar suas aproximações e suas diferenças, ou seja, suas afirmações e negações. Sabemos que a principal base teórica é a teoria materialista histórico dialética, nesse sentido traremos as contribuições de autores desse método científico.

### Um resgate histórico da educação com Saviani

Não é a primeira vez que a educação e sociedade ou educação e política se misturam. Para Saviani (1995), na verdade, a educação se inicia na origem da humanidade, ela coincide a trabalhar com a sua existência. No início, o ser humano aprendia a viver vivendo, aprendia a trabalhar trabalhando e a forma de transmissão era a vivência coletiva. O ser humano aprendeu a produzir sua existência transformando a natureza para satisfazer suas necessidades.

A escola surge com a propriedade privada, quando determinados homens se apropriam do principal meio de produção da época – a terra. E passam a não precisar mais trabalhar para viver. Mas continuam dependendo do trabalho, agora alheio, ou seja, uns passam a viver do trabalho dos outros. A escola é o lugar do ócio; o tempo livre serve para desenvolver outros conhecimentos, assim, é para onde vão os filhos daqueles que detêm a propriedade da terra. A escola surge para uma minoria. Os proprietários vão para a escola para estudar a arte do mundo e a outra classe é treinada para executar as ordens. Nesse sentido, o surgimento da escola está relacionado com o surgimento da divisão trabalho intelectual e manual (SAVIANI, 1995).

A escola generaliza a partir da necessidade de formar cidadãos, ou seja, formar aqueles que vivem na cidade, na pólis, para serem capazes de intervir politicamente. Hoje, a tarefa de formar para a cidadania permanece. Sobre a educação recai novamente a tarefa de intervir na política e propor novos rumos para a sociedade.

A burguesia abriu uma brecha, uma fenda, ao necessitar formar uma mão de obra mais qualificada, para produzir as mercadorias da era moderna. Desse modo, a escola generaliza para as camadas mais pobres da sociedade, e essas, por meio também da luta política, adquirem o direito de escolarizar-se. Mas esse processo não acontece da forma que a classe explorada precisa, de forma plena. É nesse sentido que a classe dominante não abdica de impor a forma que essa educação irá acontecer, de forma não libertária, não de desenvolvimento pleno do cidadão, mas de forma que reproduza as ideologias que sustentam a classe dominante enquanto tal (SAVIANI, 1995).

A escolarização e as manifestações culturais estão encharcadas de valores que sustentam ideológica e materialmente o *status quo* da sociedade. E impede o desenvolvimento de uma cultura para o povo e do povo, numa perspectiva de uma sociedade justa, sem desigualdades sociais. A falta de formação política que perpassa por uma ausência de formação omnilateral, formação plena do indivíduo, é intencional, pois garante o poder e manutenção da ordem social nas mãos da classe dominante. Nesse sentido, devemos defender uma cultura das massas, com base nos conceitos de cidadania, possibilidade, realidade e sociedade de classes. Essa nova cultura deve fomentar uma

## As Contribuições do Pensamento Crítico Para Efetivação de Pedagogias Emancipadoras

formação de uma consciência crítica (TAFFAREL; ESCOBAR, 2003).

Os questionamentos que permanecem são: a educação de hoje, que acontece no interior das salas de aula, está encaminhando para uma escolarização que responderá positivamente essas grandes questões sociais atuais? Como os(as) alunos(as) receberão a formação crítica necessária para virar o jogo da crise política e social? E, por fim, a escola é idealizada para instruir criticamente as camadas populares que estão às margens da sociedade a se libertarem dessa condição?

### A educação hegemônica e as pedagogias críticas

Se a sociedade é, na sua essência, eterno processo, é estar em permanente estado de *devoir a ser*, o professor ciente do seu papel pedagógico deve se perguntar: em que eu quero transformar a sociedade? Poder escolher conscientemente a sua ação prática na transformação da realidade é uma necessidade tanto do professor, quanto do aluno. Para isso, ambos devem ter os elementos teóricos da crítica da realidade que subsidiarão uma nova postura teleológica, tal consciência crítica surge do conhecimento científico e filosófico.

A unidade entre ciência e vida, é uma unidade ativa, somente nela se realizando há liberdade de pensamento; ela é uma relação de mestre-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente no qual se atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver, isto é, é a relação filosófica-histórica (GRASMSCI, 1991, p. 38).

Saviani (1999), ao apresentar a existência de duas principais pedagogias que marcaram a estrutura educacional na história brasileira – a Tradicional e a Escola Nova –, considera o caráter revolucionário da pedagogia da essência (Tradicional), devido esta expandir o acesso à educação para as camadas populares; e o caráter reacionário da pedagogia da existência (Escola Nova), ao destinar e legitimar diferentes formas educacionais para as classes diferentes. O autor, ao pontuar esses elementos, não tem interesse em legitimar e advogar a educação como ponto correto nos trilhos da pedagogia tradicional, mas resgatar a importância da valorização dos conteúdos que apontam para a uma pedagogia revolucionária.

Gramsci (1991) colabora nesse sentido ao dizer que criar cultura não significa descobrir novos conhecimentos somente, mas também socializar as descobertas humanas, que sirvam para conhecer o mundo, a realidade, para contribuir para as novas gerações.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las, portanto em base de ações vitais, elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneiras unitárias a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico” de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1991, p. 14).

Não se pode firmar ingenuamente que a educação sozinha, isolada, mesmo com os melhores padrões de qualidade, resolverá todos os problemas sociais. Essa foi uma posição que os defensores das abordagens pedagógicas tradicionais e escola nova tomaram (SAVIANI, 1999). Entretanto, não podemos lançar a educação no abismo do pessimismo, de condená-la positivamente como os materialistas críticos-reprodutivistas o fizeram, a ponto de abrir mão desse espaço de formação humana (SAVIANI, 1999).

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações so-

## As Contribuições do Pensamento Crítico Para Efetivação de Pedagogias Emancipadoras

ciais, [...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Neste sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda eu secundário, nem por isso deixa ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1999, p. 75).

A proposta pedagógica que Saviani (1999) coloca mantém continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Nessa abordagem, a ênfase ou centralidade não estará no professor (como na pedagogia tradicional) ou no aluno (como na pedagogia nova), mas estará nos conteúdos e na prática social.

Frigotto (1999), ao citar Lênin, coloca que a prática social é o critério da verdade, pois a prática seria superior ao conhecimento (teórico), esse seria um aspecto básico da concepção materialista histórica.

O objetivo do pensamento crítico é desvelar as relações de classes na sociedade contemporânea; entre sociedade e educação; educação hegemônica e educação contra hegemônica; ideologias capitalistas e ideologias das camadas populares; pensamento empírico (lógica formal) e pensamento dialético (TAFFAREL; ESCOBAR, 2003).

Para Frigotto (1989), citando Marx, a questão se cabe ao pensamento a compreensão objetiva da realidade não é uma questão teórica, mas sim prática. Não é provar que tal realidade objetiva existe, mas sim tomar poder dessa realidade, dominar a realidade para transformá-la. A disputa da realidade no pensamento ou da não realidade é meramente uma questão escolástica.

### O pensamento metafísico e o pensamento crítico dialético

Começemos com a seguinte questão, colocada por Antônio Gramsci ao refletir sobre a crítica e a consciência:

é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasionalmente, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, e ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1991, p. 12).

O pensamento crítico deve permitir ao ser social a consciência de si mesmo, de qual classe social pertence? Quais condições sociais lhes são impostas ao nascer? Tal qual o seu papel histórico diante de suas ações, sejam elas para sustentar essa sociedade de classe como para destruí-la e reconstruí-la.

Perceber o mundo criticamente requer conhecê-lo em suas múltiplas determinações, esse conhecimento amplo depende de uma postura reflexiva diante da realidade, diante dos fatos. O entendimento do processo, das relações, da gênese e da história de determinados fenômenos, não está dado na aparência imediata. Por isso, a necessidade de ir buscar no passado as impressões, as marcas que determinam o objeto como tal.

Esse processo de busca das determinações não é linear, ou seja, a história não teve um caminho reto, harmônico para se chegar a uma determinada formação material no mundo (fatos, objetos, fenômenos). Na história do pensamento humano, numa análise filosófica, basicamente são duas as formas ver o mundo: uma metafísica e outra dialética materialista. A primeira trata-se

## As Contribuições do Pensamento Crítico Para Efetivação de Pedagogias Emancipadoras

de uma visão organicista e fisicalista da realidade social das ideias e do pensamento; essa postura orienta os métodos de investigação de forma linear teórica, lógica e harmônica; tais como as abordagens empiristas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas (FRIGOTTO, 1989).

Já para a perspectiva materialista histórica, o pensamento é reflexo da realidade objetiva. E essa realidade existe independentemente do pensamento. O reflexo não é a representação total da realidade e sim a apreensão subjetiva da realidade objetiva, o reflexo implica a subjetividade (FRIGOTTO, 1989). Como pontua o mesmo autor, “a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico sobre a trama das relações contraditórias, conflitantes, leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1989, p. 75). O desafio do pensamento é trazer essa dialética para o campo abstrato teórico, é trazer para o campo do conhecimento essa dialética do real.

Essas duas concepções básicas orientam as formas metodológicas, conflitantes e antagônicas de compreender o real.

[...] enquanto as concepções metafísicas se fixam no fenômeno, no mundo da aparência ou na aparência exterior dos fenômenos, na existência positiva, no movimento visível, na representação, na falsa consciência, na sintetização doutrinária das representações (ideologia), a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência (KOSIK, 1976 apud FRIGOTTO, 1989, p. 76).

Numa visão materialista histórica, o método está relacionado a uma dada visão de realidade de mundo e de vida no seu conjunto. Essas posturas antecedem o método. Seria uma espécie de mediação do processo de aprender, revelar e expor, a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Frigotto (1989), ao mencionar a contribuição de Gramsci, afirma que para compreender como se produz a realidade social é necessário responder inicialmente que concepção temos de realidade social.

[...] uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou modo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

Para Frigotto (1989), devemos ter claro de qual concepção de realidade partimos, na concepção de mundo sempre partiremos de um determinado grupo. Nesse sentido, “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma anterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1991, p. 14).

A sociedade se desenvolve econômica e socialmente sobre as ordens do capital, as relações sociais no trabalho, na escola, nas igrejas, nas famílias estão encharcadas de ideologias dessa ordem social vigente. Essas ideologias influenciam até nas formas de interpretação da realidade/sociedade, sem questionar ou apontar as relações conflitantes que estão por traz das produções materiais e das relações sociais (FRIGOTTO, 1989).

As relações conflitantes, antagônicas e arbitrarias da luta de classes, como a produção via exploração, a riqueza de poucos e pobreza de muitos, o individualismo e a coletividade, o conhecimento e a ignorância, entre outras, são dificultadas, ocultadas, dissimuladas e alienadas pela visão metafísica de ver o mundo. Aos explorados e oprimidos lhes são negadas a compreensão da realidade/sociedade dos seus processos de produção e reprodução da vida, assim como os protagonistas desses processos. O que permite uma ocultação, aceitação, acomodação ou engessamento das pessoas diante dos processos de produção e reprodução da vida, assim como suas relações de



classe nelas presentes.

Na educação, os processos pedagógicos estão orientados historicamente para cumprir essa ocultação da realidade, dos processos de reprodução da vida e ao mesmo tempo de imposição das ideologias de dominação e subjugação. O ensino diretivo é uma orientação pedagógica que coloca o professor como impositor de um dado conhecimento para os alunos, de quem é cobrada a aceitação desse saber. O que mostra a presença da abordagem tradicional no interior do processo pedagógico contemporâneo.

A escola nova, por sua vez, em sua origem tinha por trás a restrição do conhecimento para as camadas subjugadas, tendo em vista privilegiar aqueles com melhores aptidões para aprender, justificado pelas diferenças de capacidade, de interesses diversos dos educandos. Algo semelhante acontece na conjuntura atual de Reforma do Ensino Médio, sob a justificativa de atender os interesses diversos dos alunos, fragiliza os currículos desse segmento, retirando a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais como: História, Filosofia, Educação Física e outras.

Já as pedagogias críticas da educação como, por exemplo, a “abordagem crítico superadora” proposta pelo Coletivo de Autores (2009); a “pedagogia histórico crítica” idealizada por Dermeval Saviani e a “pedagogia de Paulo Freire” trazem uma orientação teórica no materialismo histórico dialético. A seguir, traremos algumas contribuições desses autores para o entendimento da importância do pensamento crítico na prática pedagógica do professor.

### **As relações do pensamento crítico com o materialismo histórico dialético**

O pensamento crítico, que aqui apresentamos, tem suas bases no método materialista histórico dialético. Os homens constroem a história dialeticamente, ou seja, a realidade se transforma temporalmente seguindo suas leis, seus estágios, suas regularidades e suas contradições, as partes fazem parte do todo e este é a soma das partes. Cabe ao homem interpretá-la, compreendê-la de forma dialética buscando abstrair essa realidade complexa e contraditória (FRIGOTTO, 1989).

O pensamento crítico deve estar ancorado no pensamento dialético. Ambos são inseparáveis. O primeiro mostra uma forma de ver a realidade de maneira reflexiva, mais próxima possível da essência. O segundo é o meio pelo qual chegaremos a um pensamento crítico de determinado fenômeno, ou conjunto de fatos.

Frigotto (1989) nos diz que, no processo dialético do conhecimento, não importa somente a crítica do pensamento crítico da realidade, na realidade dialética não basta somente a sua compreensão e interpretação dialética, mas que esse pensamento crítico dialético se coloque na prática da vida social, de modo a transformar a realidade anterior no plano do pensamento e no plano histórico social. Para Kosik (1976) apud Frigotto (1989), a realidade é dialética, compreendê-la requer um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Um professor que domine uma abordagem crítica dialética da realidade não terá como objetivo central somente repassar o conhecimento da melhor maneira aos seus alunos, mas colocará como objetivo central a instrumentalização da práxis para utilização da compreensão do mundo de forma crítica e dialética, de modo que essa instrumentalização sirva para outras situações da vida social. Essa é uma postura necessária aos dias atuais, articular a vida prática dos alunos com a educação escolarizada.

## As Contribuições do Pensamento Crítico Para Efetivação de Pedagogias Emancipadoras

O método materialista histórico dialético não é somente uma teoria de análise, é ao mesmo tempo uma postura, um método de investigação e uma práxis (teoria e prática). Um movimento de superação e transformação. Parte crítica, passa pela construção do conhecimento “novo” e chega a uma nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1989). Ao tratar os conteúdos em suas múltiplas relações, desvendando sua gênese, transformação, as causas e efeitos, expondo simultaneamente as conexões inerente as questões classe, e assim desvelar as possibilidades da realidade, contribuirá para a tomada de consciência da essência dos fenômenos que envolvem tais conteúdos na vida prática dos discentes.

O início da elaboração crítica é a consciência do que somos realmente, começar conhecendo a si mesmo, saber quais impressões ficaram na personalidade fruto das vivências históricas (GRAMSCI, 1991).

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (GRAMSCI, 1991, p. 21).

O que é o homem? Segundo o autor, essa seria a primeira questão da filosofia. “[...] o que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se ele pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1991, p. 21).

É necessário refletirmos sobre nós mesmos e os outros, o que podemos ser e dentro de quais limites somos criadores de nós mesmos, de nossa vida, de nosso destino. Isso não somente numa análise abstrata (genérica) de outrem, mas de nós mesmo nos dias de hoje; do professor e do aluno, como sujeitos de suas vidas no processo que orienta uma aula, mas que pode se generalizar para a vida prática dos indivíduos (GRAMSCI, 1991).

As relações entre nós e os outros (relações sociais) são mediados pela comunicação. É através dela que transmitimos cultura, seja ela verbal, escrita, artística ou corporal. A comunicação é primordial para que o ser humano se desenvolva e se organize enquanto ser social, desde o início da sua diferenciação dos demais animais até os dias atuais. O surgimento da linguagem foi crucial para o desenvolvimento do pensamento/conhecimento humano, e seu protagonismo é reafirmado atualmente. Nesse sentido, precisamos compreender e retomar a centralidade da linguagem no e para o desenvolvimento humano, seja educacional, político ou social.

A linguagem, por ser uma manifestação humana de súbita importância na sua autoconstrução, é uma ação que expressa uma ativa reflexão do mundo. Uma pedagogia que não privilegia a ação prática dos alunos, entre elas a linguagem, deixa de lado não só uma característica humana única, mas limita o seu potencial natural de aprender, de se desenvolver. O mundo social e humano seria inconcebível sem a comunicabilidade necessária ao conhecimento humano (FREIRE, 2011).

Se linguagem é uma construção coletiva, ela não é a representação do pensamento de uma só pessoa, mas sim do contexto que influencia o ser se expressar (ainda que seja no nível do senso comum). “A linguagem é um conjunto de fatos mais ou menos organicamente coerente e coordenado, portanto a linguagem é também cultura e filosofia. A cultura reúne um determinado número de indivíduos que ao se comunicarem, entendem entre si” (GRAMSCI, 1991, p. 36).

Comunicação é uma das bases para a construção do pensamento crítico, pois possibilita “novos pensamentos”, numa construção coletiva entre os sujeitos que se comunicam. Percebe-se, então, uma relação dialética entre o pensamento e a comunicação. Como não é possível comunicar-se sozinho, a coletividade e a socialização são meios necessários para a construção do conhecimento, de novos pensamentos, ou de um pensamento crítico.

## As Contribuições do Pensamento Crítico Para Efetivação de Pedagogias Emancipadoras

O conhecimento do desenvolvimento humano (social) ao longo de sua história traz em si os elementos que servirão de base para a construção da emancipação dos indivíduos, e, portanto, de uma educação emancipadora também. É nesse sentido que Marx propõe o materialismo histórico dialético enquanto método filosófico, pois este compreende o estudo do desenvolvimento da sociedade em sentido ontológico, cuja raiz é o próprio ser humano, e que pode trazer determinadas contribuições para o campo da pedagogia.

O marxismo, por trazer em si uma dada filosofia, cuja raiz é o ser humano e sua emancipação, a explicação sobre o conhecimento e a crítica radical às relações sociais dos modos de produção econômica é a base teórica necessária, porque vital, para o tempo histórico e seus desafios e, portanto, para fundamentar a formação de seus professores (TAFFAREL, 2011, p. 267).

### Considerações Finais

Em caráter de conclusão, este trabalho mostrou alinhar-se a referências teóricas aqui utilizadas, que apontam a necessidade de uma formação do professor crítico reflexivo por meio do materialismo histórico dialético, com base na compreensão da relação sociedade contemporânea e conteúdos escolares, não uma simples relação, mas uma embasada na contextualização, historicização, adequação e localização na compreensão de luta de classe na sociedade.

Não há como desenvolver o senso crítico dos discentes, sem passar pela instrução dos conhecimentos inerentes aos conteúdos, sem conhecê-los. No entanto, a escolarização não pode se resumir a isso. É crucial e necessário desenvolver nos discentes a capacidade de estabelecer uma lógica relacional de causa e efeito das múltiplas determinações dos fenômenos na sociedade, para ampliação da consciência diante da transformação da realidade segundo os interesses da classe à qual pertence o indivíduo.

O pensamento crítico tem suas bases na lógica dialética de construção do pensamento, de orientação teórica no materialismo; na comunicação como meio de criação e transmissão de cultura; na organização coletiva e socialização (prática social) de experiência da ação pedagógica; na auto-organização dos alunos assim como a interdisciplinaridade na organização do trabalho pedagógico.

Pensar criticamente é uma postura necessária no atual momento de acirramento das disputas de classe. Para manter seus direitos historicamente conquistados, a classe trabalhadora deve se autodesenvolver/organizar, perante a classe que explora o trabalho alheio e retira as riquezas naturais de forma desordenada e inconsequente.

Trata-se de uma luta ideológica, onde a escola é central para o desenvolvimento do sujeito crítico perante os problemas da sociedade nos moldes capitalista. Secundarizar a criticidade dos conteúdos é negar a sua essência, e negar aos sujeitos históricos a possibilidade de compreensão e mudança da lógica sistemática que rege as relações de produção material, social, político e econômico do mundo contemporâneo.

A educação é vista como base de sustentação de uma sociedade, e recai sobre ela uma imensa responsabilidade, que vai além da transmissão de determinados conteúdos das disciplinas do conhecimento, que são responsáveis pela escolarização. A educação deve cumprir o papel de instrução para a ciência, a tecnologia e a política de modo que venha engendrar contribuições para as mudanças sociais necessárias para a superação da desigualdade social e exploração histórica dos trabalhadores.



## Referências

- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, M. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 69-90.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.
- GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Educação e sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355. Out-dez. 2010.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Escola: dominação ou transformação?* VI Congresso da APP-Sindicato Foz do Iguaçu-PR: 26 de out. 1995. UNICAMP. Disponível em: <https://youtu.be/bwBI6BOr8jo>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 257-270, abr., 2011 – ISSN: 1676-2584.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. *Organização do tempo pedagógico para o trato com o conhecimento na área de educação física e esporte*. Salvador: LEPEL. FACED-UFBA. Jan. 2003.

# Estudos Culturais e Juventude: A Invisibilidade Do Ser Jovem Nos Currículos Escolares

Alessandra Almeida Souza

## Introdução

A presente pesquisa foi feita a partir do estudo bibliográfico acerca da abordagem epistemológica estudos culturais, bem como sobre o conceito de juventude e de condição juvenil. Os autores apresentados foram Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux, abordando estudos culturais, e Dayrell, Carrano e Jaqueline Freire, abordando juventude.

O artigo foi tecido a partir da construção inicial do meu objeto de estudo do mestrado, que se refere à condição juvenil nas escolas públicas de Belém-Pará, o que resultou na relação entre os estudos culturais e a cultura juvenil nas escolas, mostrando que o currículo escolar pouco se aproxima da realidade da juventude contemporânea, causando um desconforto relacional entre docentes, direção e os jovens estudantes das escolas. O objetivo pauta-se na discussão acerca da importância dos estudos culturais na construção dos currículos de graduação e de escolas públicas para haja compreensão e visibilidade do ser jovem que faz parte do universo escolar.

O presente artigo está subdividido da seguinte maneira: primeiramente, faço um breve histórico sobre os estudos culturais, mostrando a fase inicial e a fase contemporânea deles. Posteriormente, faço uma relação entre currículo e estudos culturais e, para finalizar, situo os conceitos de juventude, condição juvenil, mostrando a invisibilidade da juventude nas escolas por conta da suposta ausência dos estudos culturais nos currículos na formação acadêmica dos docentes e nas práticas pedagógicas das escolas.

## Estudos culturais: um breve histórico

Foi na Inglaterra, em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, que se originaram os estudos investigativos e de teorização dos estudos culturais. A motivação inicial do centro partiu de um olhar crítico acerca da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. A cultura só era reconhecida como tal, se fosse advinda das grandes obras literárias e das artes de maneira geral. Essa concepção do que seria de fato cultura,

## Estudos Culturais e Juventude: A Invisibilidade Do Ser Jovem Nos Currículos Escolares

parte de um pensamento dominante burguês que privilegia a um grupo elitista, valorando somente um pequeno grupo de pessoas. A cultura era o que vinha de poucos, o restante da população que detinha outras percepções de vida, outros modos de pensar e socializar-se, era posto à margem de uma “verdadeira e legítima” cultura. A cultura era um privilégio de poucos. Havia, assim, uma incompatibilidade fundamental entre a cultura e a democracia (SILVA, 1999).

O centro buscou sua base em obras inscritas no campo dos estudos culturais: *Culture and society*, de Raymond William, publicada em 1958; *Uses of literaci*, de Richard Haggart, publicada em 1957, e E. P. Thompson, *The making off the English working class*, publicada em 1963. Dentre as obras citadas, a de Raymond William foi a que proporcionou as bases teóricas e metodológicas para os estudos culturais no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Para o estudioso, a cultura deveria ser proveniente de qualquer agrupamento humano e deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida. “Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as ‘grandes obras’, da literatura e de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência” (SILVA, 1999, p. 132).

O reconhecimento da importância que as diversas culturas trouxeram, e não somente a que foi posta nos livros de literatura, foi a grande bandeira de estudo do Centro de Estudos Culturais. As culturas subalternas, que *a priori* ficaram em evidência, foram as das classes operárias inglesas e, posteriormente, foram incluídas também o que a literatura anglo-saxônica denominou de cultura de massa: livros populares, tabloides, rádio, televisão e mídia em geral. O centro canalizou inicialmente sua atenção para o estudo de formas culturais urbanas, mais precisamente das chamadas “subculturas”. Preocupou-se também com a mídia, em especial a televisão, como instrumento de formação do consenso e do conformismo político. A concepção teórica do centro era marxista, e posteriormente em seus contemporâneos, como Althusser e Gramsci, já que o centro iria desenvolver estudos acerca de conceito de ideologia e hegemonia, conceitos discutidos por ambos autores. No que se refere à sua metodologia, havia duas vertentes que se confrontavam: a pesquisa etnográfica e as interpretações textuais. A primeira estava ligada à sociologia e a segunda, aos estudos literários. Vale dizer que “a etnografia é utilizada nos estudos das chamadas ‘subculturas urbanas’, enquanto a interpretação textual é reservada para análise dos programas de televisão e dos textos propriamente ditos de certas obras literárias consideradas ‘populares’” (SILVA, 1999, p. 132).

Como se pode notar nesse breve histórico, o campo de estudo culturais surgiu a partir de uma necessidade de refletir sobre a supervalorização de uma cultura inscrita no campo dos textos literários, esse tipo de expressão cultural seria de fato legítimo e legitimado pela classe burguesa, deixando transparecer que as classes populares não apresentavam culturas que pudessem expressar importância e significados. A partir dos estudos culturais, desponta a necessidade de reconhecer que as culturas são construções sociais que possuem uma lógica e razão de existir que foram construídas e organizadas a partir da história de um povo, das suas vivências, de seus pensamentos e das tradições.

A cultura é um campo onde há uma relação de poder, nela há um mosaico de significados em que grupos sociais, situados em posições distintas de poder, tentam impor sua importância a partir de seus significados na sociedade (SILVA, 1999). A cultura molda a forma não só do mundo, mas também a forma que as pessoas e os grupos devem ser.

Os estudos culturais estão sensíveis a essa relação de poder que definem o campo cultural, voltam-se às questões que interligam a cultura, a significação, a identidade e o poder. Na relação de poder entre os grupos culturais, os estudos culturais defendem os grupos em desvantagens nessas relações. Por fim, os estudos culturais têm um caráter claramente político, suas análises são desti-

tuídas de imparcialidade e neutralidade.

### Estudos culturais na forma contemporânea: da Britânia para outros mundos

Apesar de o Centro de Estudos Culturais ter se originado na Inglaterra, tais estudos não permaneceram somente lá. Hoje, na sua forma contemporânea, ganharam força internacional, saíram da Inglaterra e foram se expandindo para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Isso quer dizer que os conceitos sobre estudos culturais chegados em outros territórios se configuraram como aqueles construídos na Inglaterra. O que não significa que exista um corpo fixo de conceitos que pode ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos (ESCOSTEGUY, 1998).

Na fase inicial, nas décadas de 60 a 80, durante a constituição de um campo de estudo, fomentada pelo centro de Birmingham, a intenção era expandir um projeto político e ter interação com as diversas disciplinas para que fosse possível observar sistematicamente a cultura popular e diversos movimentos sociais. Na década de 90, quando os estudos culturais ganharam novos espaços internacionais, houve continuidade e expansão dos seus conceitos, mesmo que fragmentados. A bandeira política defendida na primeira fase não se fez mais tão evidente. Surgiram novas modalidades de análise dos meios de comunicação, houve estudos maiores de recepção dos meios massivos e os estudos etnográficos ganharam maior amplitude em relação à fase inicial dos estudos culturais.

Se na fase inicial buscou-se compreender as relações de poder, de ideologia e de resistência, explorando o potencial para a resistência e a significação de classe, na fase contemporânea, percebeu-se que o receptor é um sujeito que constrói significados acerca dos aparelhos midiáticos, ou seja, havia a preocupação de perceber o que os receptores pensavam a respeito da sociedade, dos meios de comunicação; havia a valorização individual desse receptor e a subvalorização dos efeitos de ordem social. “Buscava-se pelo sujeito nos estudos de comunicação e se começou a estudar menos o que os meios fazem com as pessoas, e sim o que as pessoas fazem com os meios de comunicação” (GROHMANN, 1999, p. 01).

Ana Escosteguy (1998) afirma que essa nova percepção acerca dos receptores trouxe transformação na agenda original dos estudos culturais; afirma também que no seu lugar, *cultural studies* assumiram o papel de “testemunhas”, dando voz e significados que se fazem aqui e agora. Houve um redirecionamento dos estudos culturais se comparado à sua origem, na contemporaneidade: os estudos voltados para as identidades classistas não são mais tão fortes, e sim as pesquisas voltadas para a identidade e subjetividade.

### Estudos culturais e currículo

Tomando como referência a finalidade dos estudos culturais e as análises que esse campo engendra, mesmo que originalmente, sobre política, poder e resistência, é possível perceber que o currículo é um campo de muitos embates culturais, pois nele há o favorecimento de uma cultura em relação a outra. O que se quer dizer é que o currículo, ao ser pensado e disseminado como um modelo a ser seguido, não é organizado aleatoriamente, sem marcas ideológicas, políticas e culturais.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma que os estudos culturais permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. O pensamento do autor propicia refletir que, apesar de haver no currículo a hegemonia cultural de um grupo restrito, há o grupo silenciado que busca ver sua identidade inscrita e legitimada nos currículos. É a resistência de quem

## **Estudos Culturais e Juventude: A Invisibilidade Do Ser Jovem Nos Currículos Escolares**

precisa ter sua identidade evidenciada.

Como fora dito anteriormente, os estudos culturais tomam partido dos grupos “subalternos” e buscam que suas análises propiciem uma intervenção na vida política e social. Diante dessa perspectiva, pode-se pensar que os estudos culturais fazem refletir sobre a organização curricular das escolas brasileiras. O currículo desenhado para as escolas é baseado em uma educação importada de países desenvolvidos, favorecendo a cultura eurocêntrica, deixando à margem grupos culturais proeminentes, mesmo que sejam subalternizados, como é o caso dos jovens da periferia, das mulheres, dos ribeirinhos, dos indígenas e tantos outros grupos.

Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da minoria (Giroux, 1995, p. 86).

É importante dizer que os currículos educacionais inviabilizam aos professores terem uma postura que integre e valorize a cultura juvenil, já que os currículos não favorecem uma educação aos professores de trabalho voltado à formação dos estudantes a partir dos estudos culturais. “As escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional” (GIROUX, 1995, p. 86).

A escola segue um currículo recheado de conteúdos que propiciam aos docentes enxergar somente suas disciplinas desvinculadas do contexto sociocultural dos estudantes. É uma educação aos moldes da tradição dominante que exalta as culturas diversas como diferentes, em vez de tomá-las como detentoras de significados. “Os/as estudantes não são vistos como portadores/as de memórias diversificadas, com direito de falar e de representar a si próprio/as na busca de aprendizagem e de autodeterminação” (SILVA, 1995, p. 86).

Para Giroux (1995), não é surpreendente que os/as educadores/as convencionais raramente se envolvam com os estudos culturais exceto para descartar como moda teórica. Essa rejeição dos docentes pode estar ligada à sua pretensão de parecerem científicos/as e objetivos/as. Como os estudos culturais não desvinculam a política e o poder do processo de escolarização, são considerados demasiadamente ideológicos e por isso são descartados. Esse descarte ocorre devido à constante crítica que os estudos culturais fazem à educação.

Ao ser organizado um currículo que favorece conteúdos homogêneos que pouco atendem aos grupos culturais diversos presentes nos espaços escolares, temos a invisibilização desses grupos. A favor de uma educação centrada em blocos de disciplinas carregados de conteúdos compartmentados, a escola silencia a todo tempo grupos que estão fazendo parte do cotidiano escolar por meio do seu modo de ser e pela sua interação com o outro. Para os estudos culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as (GIROUX, 1995).

Diante dessa situação, pode-se afirmar que o conflito cultural presente nos currículos pode propiciar o afastamento de grupos culturais que fazem parte da escola, como é o caso, do grupo juvenil, pois, o currículo escolar muitas vezes invisibiliza a cultura dos jovens, por ser uma cultura periférica.

### **A cultura juvenil e sua invisibilidade nas escolas**

Compreender o conceito de juventude é ter a clareza que é uma categoria que não se define apenas pela delimitação de faixa etária, mas também pelo seu processo de construção, já que é construída a partir de um processo histórico e cultural em que está inserida. Embora a juventude

## Estudos Culturais e Juventude: A Invisibilidade Do Ser Jovem Nos Currículos Escolares

possa agrupar uma categoria de uma faixa etária delimitada e que compartilhe a mesma fase de vida, é necessário perceber que há uma multiplicidade de experiências que se reúnem sobre essa denominação. Um exemplo de vivências múltiplas dessa categoria é quando se pensa em uma juventude que experiencia a vida em uma periferia e uma juventude que experiencia a vida em um centro urbano. Pode-se notar que a constituição dessas juventudes será diferente, pois a juventude da periferia tem práticas socioculturais diferentes em relação à juventude do centro urbano. A partir dessa constatação, ressaltamos o que Freire (2009) diz ao afirmar que “a juventude é uma categoria plural, portanto, não unívoca e de valor universal”.

A escola tem enfrentado desafios para atender a juventude contemporânea. Frequentemente escutamos dos docentes que está cada vez mais difícil trabalhar com estudantes jovens, pois são causadores de indisciplina, de rebeldia, de desinteresse. Muita coisa do ser jovem incomoda ao corpo docente e pedagógico da escola: o linguajar, as escolhas musicais, a forma de namorar, a sexualidade etc. Verifica-se pouco traquejo para lidar com a juventude que traz ao cotidiano escolar o seu modo de ser jovem, que causa estranheza e indiferença nos educadores. Afirmamos isto por estar no chão da escola como docente, percebendo essa rotina diária de relacionamento entre eles e a escola.

Mesmo diante dessa dificuldade de relacionar-se com a juventude, a escola tem se mostrado pouco aliada aos estudos culturais, ou seja, não se pensa em reformular o currículo e as ações pedagógicas voltadas ao contexto juvenil, focada em valorizar o modo de ser jovem dos estudantes. Há um apagamento da cultura juvenil no espaço escolar. Na escola, muitas vezes o estudante é encarado apenas como estudante e não como um estudante jovem.

Dayrell (1995) afirma que essa situação entre professores e estudantes, estudantes e instituição é muito mais uma questão de relacionamento do que um problema a ser equacionado; ressalta que os estudantes jovens declaram em sua pesquisa que a escola demonstra-se distante dos interesses e necessidades juvenis. O cotidiano escolar seria enfadonho e o que os professores ensinam seria pouco acrescentado à sua formação. Há um processo de busca de culpados, e o professor seria o que mais carrega em suas costas essa culpabilização.

Seria uma crise entre a escola e a juventude, professores, estudantes e gestores, todos se culpabilizando? Dayrell (1995, p. 103) assume que é necessário superar essa culpabilização, pois a relação escola e juventude não se explica por si mesma:

É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos. Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são partes integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios mais amplos.

Para superar essa crise supracitada, é importante que a escola tenha outras saídas para lidar com a juventude, uma delas é a compreensão do modo de ser jovem que os estudantes apresentam, pois trazem consigo seus valores, sua cultura, seu conhecimento de mundo. A escola poderia empenhar-se a ensinar os conteúdos, mas deveria preocupar-se em verificar a quem está destinando os mesmos e contextualizá-lo de acordo com as múltiplas realidades dos educandos.

Há a falta de conhecimento por parte dos professores sobre quem são esses jovens que frequentam as escolas? Qual a realidade em que o grupo juvenil está inserido? Essas possíveis lacunas na lida com os estudantes podem gerar essa relação conflituosa entre a escola e o estudante. É possível afirmar que a compreensão sobre o que é ser jovem daria chances para uma mudança de olhares e posturas pedagógica por parte da escola. “Por meio da compreensão que poderemos reorientar nossas imagens, visões e formas de lidar com os jovens estudantes com os quais convi-



## Estudos Culturais e Juventude: A Invisibilidade Do Ser Jovem Nos Currículos Escolares

vemos” (DAYRELL, 1995, p. 144).

A partir do pensamento de Dayrell, pode-se fazer o *link* com o que pregam os estudos culturais, que asseveram que a formação dos professores não está aberta a discussões sobre a cultura de sujeitos subalternos, mas, sim, à prática de ensinar somente conteúdos e mostrar como seria importante ampliar e aprofundar essas questões para a vida pública democrática.

A implicação pedagógica aqui é assumir que as faculdades de educação devem assumir liderança em reconfigurar e reestruturar o valor e as implicações das disciplinas estabelecidas e daquelas áreas de estudo que constituem a cultura de massa, a cultura popular, a cultura juvenil e outros aspectos do conhecimento estudantil e do contestado terreno do senso comum (GIROX, 1995, p. 97).

Tomaz Tadeu da Silva (1995) fomenta a necessidade de a escola democratizar o espaço escolar para que os grupos mal representados no currículo, ou invisibilizados possam produzir suas próprias autoimagens, contar suas próprias histórias e se envolver em um diálogo respeitoso com outros grupos. O autor salienta que não é o caso de abandonar a alta cultura em favor da cultura popular, contudo é necessário reconfigurar “as fronteiras daquilo que se constituem cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-las sob formas novas e críticas”.

A cultura juvenil e o modo de ser jovem vêm passando por esse processo de exclusão nas práticas pedagógicas das escolas, os estudantes são considerados somente estudantes e não jovens estudantes, por conta disso, há cada vez mais um distanciamento da escola e seu público-alvo, os educandos.

É corriqueiro presenciar a dificuldade de compreensão de marcas juvenis que “agridem” a organização da escola e a harmonia em sala de aula. É o caso do uso dos bonés, da entrada sem uniforme, dos celulares, dos fones no ouvido em sala de aula, do uso de calças coloridas ou rasgadas e até mesmo, o uso de casaco por cima do uniforme e das músicas em volume alto. Essas práticas dos estudantes são comuns nas escolas e são marcas de um modo de ser jovem que a escola não consegue deter, mesmo colocando regras para isso.

Os jovens fazem “juventudes”, de acordo com seu tempo e espaço, logo a juventude é uma construção social e histórica, cada uma vive de acordo com seu contexto em que se encontra inserida. A escola os recebe todos os dias cheios de marcas peculiares que precisam ser consideradas por ela para que consiga acolhê-los e mantê-los no espaço escolar, para que ambos caminhem no mesmo sentido a favor da educação global desses educandos.

Dayrell (1995) sugere, como um ponto de partida para reorganização do olhar sobre os jovens, a aplicação das novas diretrizes do ensino médio, pois ela aponta a centralidade para o sujeito, no caso, os jovens, no processo educativo. Os artigos III e IV presentes na lei propõem: “O primeiro prima pela formação humana, incluindo a ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. “O segundo aborda sobre o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

Essas determinações das diretrizes é um grande desafio para a escola. Buscar reconhecer e aceitar a diversidade é um trabalho de formação humana que contemplará a totalidade dos jovens estudantes. A realização como docente perpassa por esse conhecimento amplo da juventude. “Se queremos compreender, é necessário conhecer. E da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 103).

A reestruturação curricular a partir dos estudos culturais deve partir dos cursos de graduação para docência, visto que é de fundamental importância discussões ampliadas sobre cultura,

## Estudos Culturais e Juventude: A Invisibilidade Do Ser Jovem Nos Currículos Escolares

diversidades, etnia, raça, gênero, pois, ao chegar à escola, os professores irão encontrar situações que exige um preparo para lidar com seus estudantes sobre qualquer dessas ópticas referendadas.

Falar da condição juvenil nas escolas é recorrente e importante porque as “marcas” da juventude são modificadas constantemente, como já foi dito, há *juventudes* e não *juventude*, visto que os jovens são capazes diferentes modos de ser jovem. E a escola precisa estar atenta a essas juventudes e se preparar para educá-los integralmente e de forma adequada nessa fase da vida.

### Considerações Finais

As reflexões a partir dos estudos culturais foram importantes para que fossem modificados os olhares acerca das multiplicidades culturais que permeiam a sociedade e que, mesmo assim, há a potencialização de culturas sobre outras, causando o processo de homogeneização cultural que desencadeia o processo de subalternização. A cultura do outro, do subalterno é esquecida, é escondida, é invisibilizada, em detrimento de uma cultura hegemônica, geralmente, a eurocêntrica, dos povos brancos, que é legitimada; as outras advindas das mulheres, dos negro/as, dos povos indígenas, dos ribeirinhos/as, da periferia e dos jovens são subalternizadas.

A partir dessa reflexão, compreende-se melhor a estrutura educacional que dissemina uma ideologia, uma política e um poder por meio da valorização e disseminação dessa cultura que representa uma pequena parcela da população. Os currículos não são construídos num vazio, num espaço isolado; eles são construídos de forma pensada, desenhados para a manutenção de uma educação excludente.

O campo dos estudos culturais visa ampliar essa perspectiva de hegemonia identitária de alguns sujeitos, busca mostrar que os outros sujeitos, os periféricos, são construtores de um saber, de um modo de ser e de uma cultura. E por conta disso, é importante que esses sujeitos sejam ouvidos, vistos e representados socialmente. Nos currículos, podem ser representados a partir da disseminação do conhecimento sobre eles, sobre sua cultura, sua experiência, sua sabedoria.

A cultura juvenil é um exemplo de sujeito invisibilizado, e a escola – direção, corpo técnico, operacionais e docente – apresenta dificuldades em ampliar seu conhecimento sobre esses sujeitos e acabam por desconhecê-los, logo vem sofrendo dificuldades de relacionar-se com os estudantes e estes geralmente demonstram insatisfação com as práticas pedagógicas da escola, que para eles a cada dia anda distante das suas aspirações e interesses.

Reformular as práticas pedagógicas a partir do campo de estudos culturais poderia ajudar a escola não só compreender o jovem contemporâneo, e sim organizar estratégias eficazes de lidar com eles para que se sintam acolhidos e atendidos no seu fazer educativo para além dos conteúdos fragmentados ensinados em sala de aula. Espera-se que as diretrizes curriculares do ensino médio sejam alcançadas e, de fato, aconteça nas escolas a formação integral dos jovens, a construção de sua identidade e que seu projeto de futuro seja vislumbrado.

### Referências

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. *Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola*. Editora UFMG, 2014.

FREIRE, Jaqueline. *Juventude no campo*. 2009. Disponível em: [www.educampoparaense.com.br](http://www.educampoparaense.com.br). Acesso em: 10 jul. 2017.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educa-*



**Estudos Culturais e Juventude:  
A Invisibilidade Do Ser Jovem Nos Currículos Escolares**

ção. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 85-103.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos

Alessandra Pareira de Carvalho Veloso

## Introdução

O paradigma dominante da ciência moderna ainda continua baseando-se no fazer científico, que acaba prevalecendo no meio acadêmico, e, na escola básica, a educação também está pautada nesse modelo de ciência, em seus conteúdos e metodologias. Esse saber científico desconsidera os saberes ditos populares por serem vistos como não científicos.

Nesse sentido, é na crítica ao pensamento científico moderno e na crise paradigmática emergente dela que o pensamento científico emergente se fundamenta. O modo de ver a realidade e de organizar a sociedade, pauta-se no ethos ocidental, são colocados em crise, emergindo um novo modo de pensar, denominado por alguns de “pós-moderno” (OLIVEIRA, 2016, p. 98).

Nesse sentido, a educação também sofreu influência desse pensamento científico. Durante séculos, os saberes que circulam fora da escola foram desconsiderados. Contudo, a pós-modernidade trouxe a reflexão sobre a crise da racionalidade e a emergência de uma nova forma de pensar a sociedade que propõe a valorização dos saberes ditos populares e aponta para uma revolução científica e para uma aproximação entre ciência e senso comum. “Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) [...]” (SANTOS, 1997, p. 37).

Dentro dessa nova forma de pensar o mundo, trazemos uma análise sobre a Ludicidade e a Educação. Partimos da reflexão que em muitos momentos as atividades lúdicas foram consideradas como uma atividade não produtiva por muitos adultos. Muitos têm essa linha de pensamento: para quê perder tempo brincando e se esse brincar não gera valor material? De fato, o brincar proporciona somente a diversão, coisas que para muitos não tem importância, se considerarmos o sistema atual no qual estamos inseridos.

Penso que o sujeito, sendo ele criança ou adulto, em algum momento já teve ou tem sua vida permeada pela Ludicidade, a criança e a brincadeira de alguma forma relacionam-se, mas parece

## **Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos**

que em nossas escolas, essa relação passa despercebida.

Brincar é essencial para constituição de uma personalidade saudável, mais afetuosa e aberta ao mundo. Penso que estimular brincadeiras saudáveis é o nosso papel enquanto educador, não podemos usar os aspectos lúdicos como um mero passa tempo, mas, sim, observar que saberes nossos alunos constroem quanto brincam. Se tivermos um olhar sensível para perceber e valorizar isso, estaremos contribuindo para formar sujeitos mais humanos e criativos, capazes de lidar melhor com adversidade da vida.

Isso será discutido neste texto, que foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica e que tem como objetivo principal discorrer sobre a importância de a Ludicidade estar presente nos espaços educativos, pois ela também se constitui como um instrumento de construção de saberes. Apresentaremos reflexões sobre a racionalidade, sua crise e as novas teorias propostas por Boaventura de Sousa Santos (2010), para a construção do que ele denominou chamar paradigma emergente.

O paradigma científico, emergente, também denominado por Santos (1997) de pós-moderno, é explicitado como aquele que se caracteriza por uma dimensão social e não apenas científica, cuja concepção é sistêmica, holística e constituída por uma pluralidade metodológica e de estilos e, sobretudo, busca superar a visão dicotômica presente na concepção moderna de ciência entre as ciências naturais e as ciências sociais, o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras (OLIVEIRA, 2016, p. 104).

### **A ludicidade à luz das epistemologias do Sul**

A ludicidade é algo que faz parte das nossas vidas, em diversos momentos, no entanto, quando nos referirmos à escola, percebemos que ela se faz presente apenas em momentos esporádicos. A respeito disso, Carvalho (1996, p. 06) coloca:

A escola deveria ser um lugar de alegria e de prazer, mas ao contrário, esta carrega consigo uma parcela de sofrimento para a criança. Os momentos de alegria na escola não se dão em sala de aula, acontecem fora dela, nas áreas de recreio em função das relações de amizade e companheirismo que se estabelecem entre elas.

A criança é espontânea, brinca, corre, pula e salta, contudo, percebemos que na escola esse brincar acaba por ser de alguma forma reprimido, a ludicidade fica restrita apenas à hora do intervalo ou a algumas raras brincadeiras em sala. Nesse sentido, a escola impõe muitas regras, cerceando o comportamento da criança.

A criança é portadora de uma cultura própria, a qual é definida nos grupos infantis, nos grupos de brincadeiras. A criança é um, ser dotado de inteligência, criatividade, e emoção, que está no mundo tentando desvendá-lo através de seus sonhos e fantasias, um ser que brinca, joga, sofre, deseja frustra-se. E brincando, jogando, e movimentando-se de forma diversificada que a criança se expressa, se comunica, explora o meio em que vive, relaciona-se com o outro, com a natureza, interage com o mundo e vivencia sua realidade, ao mesmo tempo em que desenvolve sua capacidade de interpretar o mundo e experimentar a alegria de ser ela mesma (CARVALHO, 2016, p. 175).

As análises sobre o tema permitem uma melhor compreensão sobre a importância da Ludicidade. Contudo, percebemos que as escolas exigem que as crianças se adequem as normas de forma rígida. Desse modo, algumas vezes a escola, permeada pelos preceitos da racionalidade, não se apropria dos diversos saberes que a circundam, como os saberes culturais, os saberes religiosos,

## Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos

os saberes do brincar, os saberes das experiências dos mais velhos.

Ainda hoje, em muitas escolas, o lúdico não tem encontrado espaço suficiente para se manifestar, estando a brincadeira restrita a um horário específico: o recreio. Isso nas escolas que ainda possuem tempo. Atualmente, muitas escolas, principalmente as públicas, acabaram com esse tempo livre onde o aluno brincava do tivesse vontade. Esse tempo hoje é geralmente destinado especificamente à merenda escolar (CARVALHO, 2016, p. 197).

No decorrer deste texto, serão apresentadas algumas aproximações dos aspectos intrínsecos à educação, à Ludicidade e ao conceito de Ecologia dos Saberes de Santos (2010). Para considerarmos os processos educativos de transmissão de saberes culturais, considerando a Ludicidade a partir da perspectiva do paradigma emergente, faz-se necessário trilhar os caminhos do pensamento científico a partir do século XVI até sua crise atual.

Segundo Santos (2002), a ciência recebeu o monopólio da distinção universal entre o conhecimento verdadeiro ou falso, isso fez com que outros saberes ficassem à margem, e se tornassem quase que invisíveis, por não seguirem os parâmetros de racionalidade e nem o rigor metodológico, validando o que o autor chama de pensamento Abissal.

A complexidade desse movimento é difícil de destrinçar na medida em que se desenrola ante os nossos olhos, que não conseguem abstrair-se do fato de estarem deste lado da linha e de olharem de dentro para fora. Para captar a totalidade do que está a ocorrer é necessário um esforço enorme de descentramento. Nenhum estudioso pode fazê-lo sozinho como indivíduo. Baseado num esforço coletivo para desenvolver uma Epistemologia do Sul, a minha proposta é que este movimento principal e de um contra-movimento subalterno (SANTOS, 2002, p. 29).

Pensar a educação dentro da perspectiva das Epistemologias do Sul é reconhecer e valorizar os saberes culturais na tentativa de instaurar a Ecologia de Saberes. Para Santos, “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2010, p. 51).

Um dos saberes que precisa ser cada vez mais estudado e valorizado é a Ludicidade, que se manifesta na forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. Ela proporciona uma educação em que a interação com os outros é primordial. O lúdico está em diversas atividades que despertam a alegria, afetividade, prazer.

Dos séculos XVII a XIX, a racionalidade se caracteriza por um modelo de pensamento científico, como um paradigma que nega as várias formas de conhecimento que não se encaixem na lógica racional científica. Na modernidade, há a dominação de um pensamento baseado na crença da verdade científica. Para a ciência moderna aquilo que não se encaixa nos moldes do conhecimento científico, está para além do verdadeiro e falso, localiza-se no outro lado da linha abissal, e passa a ser invisível.

A ludicidade aparece do lado dessa linha abissal; algumas vezes ela não se faz presente na escola de forma a proporcionar uma aprendizagem prazerosa. O brincar se aprofunda com as diferentes formas, gestos e linguagens, de forma contextual, fazendo um link entre o brincar e o aprender, uma vez que o ato de brincar transcende a infância e será reportada por toda a vida, como ícone no processo de aprendizagem da criança enquanto ser humano, pois não se trata só de um momento de diversão, mas, ao mesmo tempo, acontece a assimilação de conhecimentos.

Nascimento (2007, p. 30) afirma que, para considerar a infância em toda a sua dimensão, é preciso olhar não só para o cotidiano das instituições de ensino, como também para os outros espaços sociais em que as crianças estão inseridas, como a casa, a praça, a igreja etc. Assim buscar-

## Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos

mos perceber qual o papel da Ludicidade nesse contexto, pois

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.

Para Santos (2010), as Epistemologias do Sul se configuram como reconhecimento da diversidade epistemológica no sentido de que nenhum saber é mais valioso que outro, e eles devem se relacionar de forma eficaz. Assim, os saberes presentes nas brincadeiras são tão importantes quanto os demais. De acordo com Santos (2010, p. 54), “Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento que vão além do conhecimento científico”.

O paradigma proposto por Santos (2010) nos apresenta outras formas de conhecimento, fazendo-nos pensar sobre a necessidade de instaurar práticas educativas democráticas. Acredito que por meio das interações lúdicas, podemos extrapolar os muros da escola e promover uma educação significativa.

Portanto, a escola sendo responsável pelo processo ensino-aprendizagem, cabe proporcionar à criança a possibilidade de brincar, imaginar, criar, recriar, articular passado, presente e futuro em uma dimensão lúdica, valorizada no desenvolvimento do aprender, abrangendo assim, crianças e adultos.

### Saberes lúdicos e a construção do conhecimento

Sem dúvida a ludicidade tem um papel relevante para o desenvolvimento infantil e para construção do conhecimento. A natureza lúdica e prazerosa de diferentes brincadeiras possibilita à criança aprender brincando. Ao brincar, a criança também constrói o conhecimento e cultura. Brougère (1998, p. 51) afirma que “essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira, atitudes e capacidades, cultura e meio social”.

A escola atual deve ter sua ação educativa permeada pela ludicidade, o ato de brincar e aprender deve possibilitar a circulação de nosso alunado nos diversos temas transversais, para que o professor use suas experiências, fundamentais para observar os conhecimentos do educando compreender e atender as necessidades, as dificuldades e os interesses de cada criança.

Ao pensar o campo da educação, percebemos que esta não fugiu desse paradigma moderno que prioriza apenas o conhecimento que ocorre no ambiente escolar formal, mas despreza outras formas de conhecimento presentes no cotidiano.

Considerando o pensamento epistemológico de Boaventura de Sousa Santos, acredito que o desafio da educação na atualidade é fazer emergir as práticas educativas que perpassam pelo cotidiano, realizar educação em seu sentido amplo, incluindo os saberes escolares e os saberes da experiência.

Uma vez que se busca um pensamento pós-abissal, no qual as práticas educativas decorrentes da ludicidade sejam entendidas a partir de uma ecologia de saberes, chamo a atenção agora para os mediadores dessas práticas: quem são esses sujeitos que estão promovendo essas práticas?

O professor é o mediador, cabe a ele, planejar estratégias de ensino para um trabalho de

## Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos

qualidade nas diferentes áreas do currículo que perpassa, sobretudo, pelo espaço acolhedor, seguro, encorajador, desafiador, criativo, alegre e divertido; nos quais as atividades sugeridas desencadeiem e elevem a autoestima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural.

Os tempos mudaram e a escola também precisa acompanhar essa mudança, o professor precisa compreender que a ludicidade também auxilia no desenvolvimento do educando, mas não é o brincar por brincar ou o jogar por jogar. O professor precisa acompanhar cada atividade, observar, realizar anotações, se necessário intervir e porque não participar de algumas atividades a fim de interagir com o educando e assim contribuir na sua formação como sujeito (BARBOSA; BUBLITZ; GOMES, 2015, p. 42).

Aguçar a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar, sobretudo, nos jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, possa ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares, é importantíssimo, pois é nessa fase de aprendizagem em que tudo isso começa.

O brincar reflete a maneira que a criança organiza o mundo a sua volta, podendo ela expressar suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e conhecimentos novos que vão incorporando a sua vida.

A experiência do brincar transcorre entre tempos e lugares passados, presentes e futuros que marcam continuidade e mudança. A criança situa-se nesse contexto histórico e social, construídos e partilhados pelos sujeitos mais velhos, que ali vivem, incorpora experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças.

A criança, ao brincar com o outro, adquire experiência de cultura e constrói conhecimentos e valores sobre o mundo. Dessa forma, amplia os conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. “Assim, o brincar carrega as marcas da nossa vida: alegrias e tristezas, dores, angústias, sonhos, descobertas e realizações, que se expressam através da ludicidade” (SILVA, 2012, p. 26).

As crianças possuem inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar estudar e se movimentar, e é por meio dessas diferentes linguagens que se expressam no seu cotidiano, ou seja, no convívio escolar, familiar e comunitário, construindo, assim, uma identidade infantil. No entanto, elas imaginam, falam, fantasiam, colecionam, reconstróem o seu mundo infantil. Nesse sentido, é muito importante proporcionar nas atividades realizadas jogos que estimulem suas habilidades e possam descobrir seus talentos próprios.

Portanto, nesse parâmetro de conhecer e reconhecer o brincar como ato de aprender e aprender, o professor busca introduzir e mediar estratégia que estabeleça relação à eleição de conteúdos e temas às propostas metodológicas para aproximá-los das crianças no seu contexto social.

### Uma ecologia dos saberes lúdicos é possível...

Os saberes lúdicos são uma forma de se contrapor ao conhecimento tradicional, os saberes presentes no brincar vividos pelos mais velhos também se constitui como cultura, as experiências vivenciadas e repassadas aos mais novos é a forma mais ancestral de produzir ciência. Geertz (1989, p. 64) afirma que “a cultura nos modelou como espécies únicas e sem dúvida ainda está nos modelando assim também, ela nos modela como indivíduos separados”.

Esses saberes foram produzidos ao longo da vida e são fruto de diferentes vivências, da ma-



## Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos

neira de se relacionar com o outro e de viver em comunidades que estão ao Sul da linha abissal. As experiências lúdicas vivenciadas por crianças e adultos estão ligadas aos seus processos culturais, históricos e identitários, formados a partir de uma prática social cotidiana entre os sujeitos e meio em que vivem.

Para entender a expressão *Ecologia de Saberes*, parte-se da compreensão proposta por Santos (2006) de que os saberes se constituem como práticas, calcados na pluralidade e diversidade cultural de determinado povo, isto é, um conjunto de epistemologias que surge da possibilidade da diversidade de conhecimentos.

Sem dúvida, devemos perceber a importância da transmissão de saberes culturais que se dão fora do âmbito escolar, em ambientes não-formais, como no caso os saberes que se expressam nos vários espaços de uma comunidade quilombola no meio da Amazônia; esse é o primeiro passo para a construção de uma nova vivência social, baseada na inclusão de todas as formas de conhecimento, essa é a premissa fundamental das epistemologias do Sul proposta por Santos, na qual todos conhecimentos são válidas e que nenhum poderá ser desconsiderado pelo fato de não se enquadrar ao pensamento científico moderno. Para Santos (2002, p. 44-45), no conceito da Ecologia de Saberes,

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como o aprender com o Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma Ecologia de Saberes. É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterógenos (sendo um deles a ciência moderna) em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é o interconhecimento.

A brincadeira permite que o sujeito desenvolva a imaginação, afetividade, competências cognitivas e interativas, favorece a autoestima e oportuniza vivenciar diferentes papéis. Brincando, as crianças constroem seu próprio mundo, resignificam e reelaboram os acontecimentos que dão origem a vivências e sentimentos. Por meio do simbólico, elas aprendem a agir, estimulam a curiosidade, a iniciativa e o exercício de autonomia.

Nessa perspectiva, os saberes do brincar vivenciados por adultos e crianças fora da escola servem de experiências interativas com o mundo; as brincadeiras envolvem os sujeitos nos mais diversos momentos de suas vidas. O brincar é sem dúvida esse recurso que ensina de forma prazerosa e tem um papel de grande importância, assim, podemos utilizá-lo no espaço pedagógico e fora dele.

A sociedade ocidental baseada na racionalidade moderna privilegiou os saberes escolares como adequados, e considerou a escola o único espaço capaz de produzir conhecimento.

Com isso, múltiplos saberes e práticas educativas acabaram por serem retirados do rol de experiências educativas significativas para a formação do ser humano. É nesse ponto que situo a Ludicidade, suas práticas educativas, e os saberes culturais que nelas estão contidos.

Toda essa estrutura é negada pela racionalidade moderna e invalidada, visto que o brincar ainda não é percebido como algo sério e é desconsiderado como um meio que pode, sim, promover a construção de saberes válidos para a formação do ser humano. A respeito disso, Carvalho (1996, p. 04) aponta que

Ao ingressar na escola a criança sofre um processo de ruptura muito grande entre seu mundo lúdico infantil (entenda-se aqui como mundo lúdico infantil a fantasia, o jogo, a brincadeira e os folguedos próprios da infância), e o mundo das coisas impostas. Seu tempo até então disponível para jogar e brincar, passa, a partir daquele momento, a ser controlado pela escola; seu corpo fica preso a uma cadeira muitas vezes inadequada a seu tamanho, executando tarefas estereis que pouco ou

## **Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos**

quase nada tem a ver com o seu ser criança.

No brincar, criar, idealizar, produzir, imaginar, a criança estabelece novas relações e combinações, aprende a cultura-social decorrente dos costumes, valores, hábitos do contexto onde vive, as práticas sociais e as experiências repassadas pelos mais velhos interferem em suas ações e nos significados que ela passa a atribuir às pessoas, coisas e relações do cotidiano.

Isso acaba por se constituir como a Ecologia de Saberes proposta Santos, e ela exige que possamos conhecer e reconhecer a diversidade cultural e combater a desqualificação de um conhecimento em detrimento de outro.

Tudo isso, implica garantir que nossas escolas sejam permeadas por diversos saberes que promovam condições dignas de vida, o conhecimento permeado de afeto e interações saudáveis. “A Ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, 2002, p. 51).

### **Considerações Finais**

Buscamos neste artigo mostrar que os processos educativos são diversos, e advêm das múltiplas epistemologias, portanto não nos cabe enquadrá-los na perspectiva do que é verdadeiro ou falso.

Trouxemos uma reflexão de que não existe um único saber, mas que devemos ser capazes de reconhecer os diversos saberes existentes. Refletimos sobre a escola no sentido de mostrar que ela não pode mais ser vista como o único espaço em que a educação acontece, visto que em outros espaços os processos educativos também podem ocorrer de forma significativa.

Nesse sentido, é necessário fazer uma ressalva. Ao se valorizar as práticas lúdicas, e os saberes que muitas vezes permeiam outros ambientes além da Escola, não quero fazer um caminho contrário à ciência moderna. O que se discute aqui é a possibilidade de que esses outros conhecimentos sejam percebidos a partir do que Boaventura de Sousa Santos propõe: um olhar pós-abissal. Esse olhar pós-abissal pode ser definido, como um movimento de vários teóricos da atualidade que tentam nos fazer pensar sobre uma ampla variedade de posicionamentos epistemológicos, sendo assim, a ciência moderna é apenas um deles, não é o único.

Sem dúvida, a ludicidade se situa nesse novo posicionamento epistemológico, e ela pode gerar conhecimento e proporcionar transformações na realidade. O aprender pode se intensificar durante o brincar, o falar, o ler e o escrever, contar, numerar e nomear objetos; a criança aprende melhor os conhecimentos propostos pela educação, pois o brincar é um ato que está presente na vida de crianças e adultos.

Desejamos que, na grande maioria de nossas escolas, o processo ensino-aprendizagem não se pautasse somente nos pressupostos da ciência moderna, em seus conteúdos e metodologias. Esperamos que elas possam considerar também os saberes populares, os saberes da experiência, os saberes dos mais velhos. A ludicidade pode favorecer a associação do científico com o popular, e assim proporcionar o resgate de alguns conhecimentos que vêm se perdendo ao longo do tempo.

O conhecimento pode ser construído a partir de uma dada realidade, que pode ser repensada, construindo-se determinadas verdades e valores, vividos de forma lúdica. Na construção de novos conhecimentos, em qualquer meio social, seja nas comunidades rurais, urbanas, nas igrejas, escolas e no seio familiar, indistintamente de diferentes classes sociais, o aprendizado sempre acontecerá.



## **Ludicidade, Um Saber Necessário à Educação: Outros Olhares Epistemológicos**

Portanto, essa aprendizagem ocorre não somente nas escolas, mas também em outros espaços, e a ludicidade sem dúvida, colabora para isso, pois o brincar é algo que se sobrepõe aos muros da escola. A criança brinca independente de onde ela esteja, se ela sentir vontade ou necessidade ela brincará.

Então penso, por que nós educadores não podemos aproximar as práticas lúdicas de nossas crianças estando ela também na escola, e assim proporcionar uma aprendizagem de forma contextualizada, divertida e significativa? Acredito que podemos, sim, fazer de nossas escolas um espaço lúdico. Uma Ecologia de Saberes só será possível a partir de uma revolução epistemológica, que modifique o pensamento da sociedade de um modo geral e que incorpore a diversidade de saberes que premeiam o mundo e as nossas vidas.

### **Referências**

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; BUBLITZ, Kathia Regina; GOMES, Vilisa Rudenco. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Indaial: UNIASSELVI, 2015

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 09 set. 2016.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **O Brincar na Ilha de Colares**. In: ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (Org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. Porta Aberta**. Dezembro, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

MOTA NETO, João Colares. **Para além da celebração elogiosa ou da denuncia odiosa: um ensaio sobre implicações da teorias pós-modernas na educação**. **Cadernos de Pesquisas: pensamento educacional**, Curitiba, V.9, N 23, p.99-118, set/dez. 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidade científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia de saberes**. In: \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da ciência moderna ao novo senso comum. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Paradigma Emergente. Um discurso sobre as ciências**. 9e. Porto: Afrontamento. 1997.

SILVA, Leonardo Toledo. **hhh: O aglomerado da Serra**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

# Interculturalidade e Educação de Surdos: Um Olhar Sobre a Construção De Uma Didática Cultural Para Valorização do Surdo

Carla da Silva Mota

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos na educação de surdos, como elas têm buscado garantir a valorização de sua cultura e língua dentro da escola. Além disso, busca demonstrar como podemos promover uma educação de surdos emancipatória e crítica, baseada nos princípios da interculturalidade.

Visando alcançar esse objetivo, estabelecemos as seguintes questões norteadoras para nosso trabalho: será que a simples garantia da inserção da língua de sinais tem garantido aos surdos a valorização de sua cultura e língua? Como construir uma prática pedagógica que favoreça a didática intercultural na educação de surdos?

A legislação atual tem permitido avanços quanto ao reconhecimento de uma prática educacional diferenciada ao público surdo, porém muito ainda precisa ser ressignificado, por isso a necessidade de pensar em uma prática educativa que favoreça o empoderamento e que reconheça e valorize a diversidade cultural. Para tanto, a importância de discutir as práticas desenvolvidas no ambiente escolar inclusivo atual para o aluno surdo.

Em geral, autores procuram enfatizar a importância de uma escola que seja capaz de acolher as diferenças, porém não podemos desperceber as lutas de diversos grupos sociais e suas lutas para resistir ao pensamento cultural dominante. Quando analisamos esse pensamento sob a perspectiva da educação de surdos podemos concluir que

Os surdos revelam-se como um bom exemplo. Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania (SILVA, 2006, p. 15).

Por intermédio desse olhar inicial, temos como objetivo principal analisar as práticas educacionais desenvolvidas e a partir disso propor uma didática intercultural que seja a base para

educação de surdos.

Para alcançar nosso objetivo, optamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica que, segundo Oliveira (2016), é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Candau (2005, 2012), Silva (2006) e Albres (2016).

### **Um olhar sobre a legislação atual e a língua de sinais**

Desde o reconhecimento da Libras como segunda língua oficial do Brasil em 2002, por meio da Lei 10.436/02, considera-se que as lutas da comunidade surda finalmente estão sendo atendidas de forma a possibilitar a valorização da cultura e da língua em toda a sociedade. Mas uma breve reflexão sobre nossa realidade nos faz repensar as estratégias até então utilizadas, por isso vamos analisar o Decreto 5.626/05 que regulamentou a lei proposta em esfera nacional de reconhecimento da Libras.

Por meio do Decreto 5.626/05 buscou-se estabelecer medidas básicas para inserção e valorização da Libras tanto em ambiente público ou privado. No 3º capítulo que regulamente a inserção da Libras como disciplina curricular é dito o seguinte:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Estabeleceu-se por meio desse decreto a criação da disciplina, em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia, e ainda deveria ser incluída como disciplina curricular optativa nos demais cursos da educação superior e da educação profissional. Além disso, determinou o período para o cumprimento da inserção dela como disciplina; em seu art. 9º delimita prazos e percentuais de abrangência dela nos cursos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Porém, um olhar mais atento notará que o decreto efetivou apenas a criação da disciplina em alguns cursos superiores, mais especificamente para as licenciaturas, enquanto o decreto delimita que a contar os 10 anos da promulgação da lei, a Libras deveria estar disponibilizada em 100% dos cursos ofertados pelas IES. Em nível de educação básica, o decreto assegura que as escolas devem ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da

## Interculturalidade e Educação de Surdos: Um Olhar Sobre a Construção De Uma Didática Cultural Para Valorização do Surdo

Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, ainda acrescenta a necessidade de as escolas contarem em seu quadro de funcionários os seguintes profissionais: professor de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, porém, nossa realidade tem demonstrado a inexistência desses recursos humanos. Em geral, poucos estados reconhecem e criam em suas grades curriculares o horário para a aplicação da disciplina, e não há profissional habilitado para ministrar a disciplina, ou mesmo optam pelo não reconhecimento da importância da inserção dela no currículo escolar.

A partir disso, notamos a incompreensão sobre a importância da Libras no processo de ensino e aprendizagem e o quanto representa na constituição de sua identidade dentro de nossa sociedade. Infelizmente, ainda se compreende que a simples inserção da língua de sinais em determinados ambientes se configure na criação de um espaço bilíngue, pois pensa-se que a disponibilização de cursos e profissionais teoricamente qualificados serão a garantia da execução da legislação.

Para Albres (2016), é insuficiente a qualificação e proficiência linguística que é atingida ao fim dos níveis educacionais existentes no Brasil, ou seja, não se compreende os princípios e objetivos que sustentam a elaboração de uma legislação que ofereça suporte a uma proposta bilíngue na educação de surdos.

Ainda sobre isso, percebemos a necessidade de compreender a profundidade do que explicita a Lei 10.436/02 e sua regulamentação no Decreto 5.626/05, uma vez que eles têm por objetivo promover a identidade linguística da comunidade surda brasileira. Em conformidade com a 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, e reafirmada por meio da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação a comunidade surda, em seus artigos 24 e 30 regulamenta o seguinte:

Artigo 24: a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e

b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Artigo 30, § 4: As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.

Conforme descrito acima, a legislação criada visa atender as necessidades linguísticas da comunidade surda; as escolas, através das leis federais, deveriam adequar seus espaços para favorecer a constituição de uma identidade linguística e cultural a esse grupo, ou seja, não se trata apenas de uma simples inserção de profissionais ou pessoas proficientes em língua de sinais como propõe a visão reducionista, mas antes seria promover um ambiente de estimulação e aprendizado dela por todos os indivíduos que compõe o ambiente escolar.

### A Interculturalidade e a construção de uma Didática Cultural na educação de surdos

Segundo Silva (2006), atualmente precisamos pensar em um modelo educacional que tenha acolha a todos em suas diferenças, principalmente os alunos surdos, e que permita processos de empoderamento no sentido de liberar a potência que cada pessoa tem, para que ele possa tornar-se sujeito de sua vida e ator social (CANDAUI, 2005).

Sobre isso, McLaren (1997) destaca que a educação multicultural não pode ser compreen-

## Interculturalidade e Educação de Surdos: Um Olhar Sobre a Construção De Uma Didática Cultural Para Valorização do Surdo

dida como “coisas” que podem ser implementadas na educação; ela antes deve atuar na implementação do pluralismo e da diversidade nas raízes culturais da sociedade. Dessa forma, podemos compreender que a escola precisa provocar em nossa sociedade a transformação do olhar para a diversidade e pluralismo cultural; por meio de suas práticas, políticas e crenças na educação ela poderá contribuir na interação com as diferenças.

Pensando nisso, a proposta de uma educação bilíngue voltada a promoção da identidade linguística da comunidade surda precisa ser formulada e utilizada pelas escolas brasileiras. Segundo Relatório do MEC/Secadi (THOMA, 2014), uma proposta da educação bilíngue necessita da criação de ambientes linguísticos que possibilitem o aprendizado da Libras como primeira língua em seu tempo de desenvolvimento linguístico esperado, semelhante ao de crianças ouvintes e da língua portuguesa como L2, além disso, a Libras é recurso regular de comunicação e faz parte do currículo, diferente da utilização atualmente feita no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, segundo Candau (2005, p. 5), citando Silva, faz-se necessário pensar uma perspectiva intercultural na educação de surdos, uma vez que ela promove relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, isso permitiria a inserção cultural e linguística de maneira abrangente, ao invés de pontual como realizado atualmente nas escolas.

Conforme apresentado por Candau (2005), o modelo de educação intercultural estabelece cinco dimensões interligadas que podem ser utilizadas no dia a dia das aulas, sendo elas: 1. Integração de conteúdo; 2. Processo de construção de conhecimento; 3. Pedagogia da equidade; 4. Redução de preconceito; 5. Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos.

Partindo dessas dimensões, resta-nos repensar em como transformar a escola em um ambiente intercultural para os alunos surdos. Pensando nisso, buscamos as referências apresentadas por Stumpf (2009), ao relatar o modelo de ensino bilíngue desenvolvido nas escolas públicas francesas, destacando a descrição feita das escolas bilíngues com classes de surdos. Sobre esses espaços, a autora detalha a maneira como estão organizadas de forma a possibilitar a integração de conteúdo e a redução de preconceito; sobre isso, ao descrever as salas de aula, relata que todas são equipadas com TV, aparelho de DVD e filmadora e contam ainda com dicionários bilíngues (língua oral e língua de sinais), cartazes com desenhos e fotos dos sinais, além disso, tanto alunos surdos e ouvintes têm aula de língua de sinais em carga horária diferenciada para atender suas necessidades comunicacionais.

A autora ainda nos apresenta aspectos que se assemelham a dimensões do processo de construção do conhecimento e da pedagogia da equidade que estão presentes nesses espaços. Ela observa que cada aluno surdo tem uma fita de vídeo na qual registram tudo que a professora ensina, tudo que ela pede, as histórias que cria, e que elas são utilizadas, mostradas, analisadas, tanto pelo professor surdo que os acompanha em sala de aula, assim como pela professora de francês que as utiliza como recurso para ensinar a escrita da língua oral. Percebemos que nesse contexto se buscou estratégias que favorecessem o aprendizado do aluno surdo partindo da valorização da língua de sinais e da pedagogia visual (STUMPF, 2009).

Outro aspecto relevante apresentado por Stumpf (2009), sobre o modelo educacional bilíngue implantado nessas escolas, diz respeito à presença de um coordenador pedagógico surdo que atua junto aos professores surdos e em parceria com a coordenadoria pedagógica para os alunos ouvintes. O objetivo dessa organização visa a elaboração de atividades que são realizadas em conjunto pelos alunos surdos e ouvintes. Notamos que essa proposta de organização possibilita que se desenvolva mais uma dimensão da interculturalidade que seria uma Estrutura Social que reforce o empoderamento de diferentes grupos, pois, nesse espaço escolar, surdos e ouvintes estão envol-



## Interculturalidade e Educação de Surdos: Um Olhar Sobre a Construção De Uma Didática Cultural Para Valorização do Surdo

vidos em ações conjuntas que demonstram a possibilidade da equidade educacional, assim como a redução do preconceito no ambiente escolar. Podemos concluir, a partir do modelo apresentado pela autora, que há possibilidade de implementar essa proposta de organização e modelo escolar a nossa realidade, pois ela contempla o aluno surdo linguística e culturalmente, permitindo o processo de valorização e empoderamento nesse espaço, provocando uma mudança na realidade vivenciada na escola pelo aluno surdo.

Compreendemos a partir do modelo desenvolvido nas escolas públicas francesas que ao inserir na proposta de educação bilíngue, princípios do modelo intercultural, podemos perceber que as manifestações culturais e linguísticas da comunidade surda passariam de pontuais, para uma abordagem ampla, pois permitimos que a comunidade escolar participe e compreenda o significado delas em diversos contextos. Partindo dessa ideia, o próprio currículo passa a ter um enfoque transformador, pois possibilita a elaboração de projetos e atividades que promovem o envolvimento direto dos grupos que compõem a comunidade escolar, dessa forma, permitindo o surgimento de um espaço de conforto linguístico e cultural ao surdo (CANDAUI, 2005).

Ressaltando a importância dessa perspectiva intercultural na educação, McLaren (2000) destaca que os significados culturais são híbridos, ou seja, não podem estar contidos no isolamento completo; defende a diversidade em que não existe melhor ou pior, dessa forma, o currículo seria mais abrangente combatendo discriminações e os preconceitos que permeiam a sociedade.

Ao adotar uma perspectiva intercultural na educação de surdos, notaremos a necessidade de pensar nossas práticas educativas bilíngues, a partir do reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas presentes na escola, possibilitando através disso a construção de identidades dinâmicas, além de potencializar os processos de empoderamento amplamente reivindicados pela comunidade surda (CANDAUI, 2012).

Outro aspecto impulsionado pela implementação de uma perspectiva intercultural na educação bilíngue diz respeito à elaboração de uma didática cultural, pois ela questiona as dinâmicas dos processos educativos que apresentam um padrão desvinculado dos contextos socioculturais que participam dele. Por anos a comunidade surda vem discutindo a utilização de uma pedagogia surda que utilize recursos e tecnologias que favoreçam o seu aprendizado (CANDAUI, 2012). Ao reivindicarmos a utilização de uma didática intercultural na educação de surdos, buscamos uma diferenciação pedagógica juntamente com a utilização de múltiplas linguagens, isso representa para a comunidade surda a aceitação de uma abordagem metodologia que respeite aspectos psicológicos, ritmos de aprendizagem e, principalmente, a utilização de estímulos visuais dentro do processo educacional do surdo, culminando em seu almejado empoderamento perante a sociedade.

### Considerações Finais

Ao nos depararmos com o cenário atual da educação de surdos, percebemos os avanços obtidos através das lutas dos grupos surdos, a reivindicação da inserção da língua de sinais, a utilização do bilinguismo como metodologia de ensino. Porém, apesar disso, ainda observamos que as práticas educacionais desenvolvidas não favorecem a construção de identidade linguística e cultural ao surdo, por isso, a necessidade de repensar o modelo utilizado e procurar adequá-lo às necessidades de cada grupo.

A concepção apresentada pelos princípios da interculturalidade nos fornece uma possibilidade de construir uma didática abrangente e que atende as reivindicações da comunidade surda, aos discursos de empoderamento, a valorização e defesa de uma pedagogia surda, o que ganha representatividade e significado no ambiente escolar. Pensando nisso, podemos reestruturar e pro-

## Interculturalidade e Educação de Surdos: Um Olhar Sobre a Construção De Uma Didática Cultural Para Valorização do Surdo

por uma prática educacional bilíngue com suporte teórico intercultural visando favorecer o desenvolvimento do surdo no espaço escolar. Cabe a nós, enquanto partícipes desse projeto, buscar através da realidade encontrada no cotidiano escolar, reescrever nossa didática, de forma a levar em consideração aspectos psicológicos, pedagógicos e didáticos na elaboração de uma metodologia adequada aos diferentes grupos de surdos que participam do ambiente escolar.

Conforme Silva (2006), acrescentar a utilização de uma metodologia bilíngue na educação de surdos, tendo por base a interculturalidade, permite a interação com diversos grupos, possibilita o resgate da identidade cultural e principalmente o deslocamento da visão medicalizada da surdez.

### Referências

ALBRES, N. A. **Ensino de LIBRAS: aspectos históricos e sociais para formação didática de professores/ 1º Ed.**- Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.html). Acesso em: 09 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html). Acesso em: 09 ago. 2017.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M (Org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. In: *Didática crítica intercultural: aproximações/ Vera Maria Candau (organizadora)*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais**. In: *Didática crítica intercultural: aproximações/ Vera Maria Candau (organizadora)*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O/A educador/a como agente sociocultural**. In: *Didática crítica intercultural: aproximações/ Vera Maria Candau (organizadora)*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do discurso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, V. Educação de Surdos: Uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

STUMPF, M. **Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira**. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

THOMA, A. S. et al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa MEC/SECADI**, 2014. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

# A Contribuição do Feminismo e dos Estudos Culturais para uma Educação Voltada a Equidade de Gênero

Ana Daniele Mendes Carrera

## Introdução

O presente artigo tem como enfoque epistemológico os Estudos Culturais. A abordagem é qualitativa de cunho bibliográfico, a partir de textos que apresentam conceitos e narrativas de estudos culturais, feminismo e a importância dos estudos de gênero na educação.

Nesse sentido, está organizado em três momentos: o primeiro faz uma breve narrativa sobre o surgimento dos estudos culturais, bem como seus objetos de reflexão. O segundo momento aborda a aparição do feminismo dentro dos estudos culturais e suas pautas de reivindicação. E o terceiro traz à baila a discussão da importância dos estudos culturais e feministas na educação. Para melhor subsidiar este artigo, os principais autores abordados são: Ana Carolina D. Escosteguy, Tomaz Tadeu da Silva e Henry A. Giroux.

Levando em consideração a premissa de que dentro dos estudos culturais o que prevalece é a construção de interpretação e de compreensão de mundo de forma histórica e subjetiva, é nisso que me apoio para realizar este estudo, objetivando compreender a importância dos estudos culturais para os estudos feministas e/ou de gênero na educação, bem como contribuir para as discussões e futuras pesquisas nessa temática.

Os estudos culturais oferecem aos profissionais da educação a possibilidade de repensarem a sua práxis de modo que oriente o processo de escolarização de forma multidisciplinar através de temáticas sociais que devem ser debatidas nas instituições de ensino, mas que acabam ficando excluídas por possuir um currículo engessado e que reafirma as histórias eurocêntricas e patriarcais, tais como: gênero, sexualidade, raça, identidade cultural e outros.

Por conseguinte, os estudos feministas nos auxiliam na estruturação de um currículo que enfrente as desigualdades na perspectiva de gênero e debata essas temáticas que ficam invisibilizadas, apagando as vozes e as histórias daqueles considerados como minoria. Os Estudos Feministas caminham ao lado dos Estudos Culturais oportunizando uma reflexão através da educação sexista existente até os dias atuais no Brasil, objetivando romper com o silêncio incorporado nas escolas a



partir da reestruturação do currículo e das práticas educativas implantadas pelos professores.

### **Uma breve narrativa sobre os estudos culturais**

Os estudos culturais tiveram origem britânica no final dos anos 50, mas logo se espalharam por várias partes do mundo, gerando debates sobre temas que antes eram invisibilizados. Segundo Escosteguy (2001), o campo dos estudos culturais surge de forma organizada através do Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS, tendo como eixo de investigação as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, suas formas culturais, instituições e práticas culturais e as mudanças sociais. “Todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 26).

Três autores surgem como base para os estudos culturais com suas obras que afloram a discussão. Richard Hoggart<sup>1</sup> inaugura o olhar de que no âmbito popular não existe apenas submissão, mas também, resistência, tratando sobre a vida cultural da classe trabalhadora; Raymond Williams<sup>2</sup> constrói um histórico do conceito de cultura e conecta a análise literária com a investigação social; E. P. Thompson<sup>3</sup> reconstrói a história da sociedade inglesa, de forma particular, a qual chamou de “a história dos de baixo”, entendendo a cultura como um enfrentamento entre os diferentes modos de vida. É importante ressaltar, que os três autores revelam preocupações comuns e suas discussões norteiam as relações entre sociedade, cultura e história.

Escosteguy (2001) fala sobre a importância de demarcar duas características históricas que foram essenciais ao desenvolvimento dos estudos culturais como organização na Inglaterra. A primeira foi o impacto da organização capitalista das formas culturais no campo das relações socio-cultural, que se observou a ruptura das culturas tradicionais e dos meios de comunicação de massa; e a segunda, foi o colapso do império britânico que começou a implodir, coincidindo com uma crise de identidade nacional.

Os estudos culturais britânicos são vistos por dois vieses, o político – através do surgimento de vários movimentos sociais da época – e o teórico – por constituir um novo campo de estudo. É importante esclarecer que os estudos culturais não se configuram em uma disciplina, mas sim em um campo interdisciplinar com uma multiplicidade de objetos de investigação, com métodos e técnicas que auxiliam na compreensão dos fenômenos a partir do trabalho qualitativo. “Os estudos culturais ressaltaram os nexos existentes entre investigação e formações sociais onde se desenrola a própria pesquisa” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 27).

Os Estudos Culturais começaram a se expandir a partir dos anos 70 e 80 ocasionados pela globalização e o foco das pesquisas passou a ser a constituição das identidades sociais e análise dos meios de comunicação, “trata-se de uma ênfase à dimensão subjetiva e à pluralidade dos modos de vida vigentes em novos tempos” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 35).

Durante os anos 70, os estudos feministas tiveram um importante papel nas pesquisas, pois proporcionaram novos questionamentos que envolveram questões referentes ao gênero, à raça e à etnia. Posteriormente, aumentaram os estudos sobre os meios massivos, principalmente sobre os programas televisivos e a importância do espaço doméstico e das relações familiares, com enfoque sobre as mulheres e seu potencial de resistência enquanto gênero e classe. Em relação à metodologia, a ênfase foi na etnografia e na observação participante com (auto) biografias, depoimentos e histórias de vida.

---

1 *The Uses of Litteracy* (1957)

2 *Culture and Society* (1958)

3 *The Making of The English Working Class* (1963)

É somente nos anos 90 que alguns pesquisadores latino-americanos começam a se identificar com os objetos de pesquisa pela perspectiva dos estudos culturais, contudo, desde os anos 70, a América Latina vivencia acentuadamente essa discussão, através da redemocratização da sociedade e da intensa ação dos movimentos sociais, nos quais se destaca o movimento feminista. “O interesse central dos estudos culturais é perceber as intersecções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 43).

Os estudos culturais propõem um olhar interdisciplinar que entende os processos culturais como interdependentes e não como fenômeno isolado [...]. Essa interdependência caracteriza uma relação dinâmica com outras esferas, principalmente com a estrutura ou os processos produtivos (ESCOSTEGUY, 2001, p. 43).

A mobilização dos vários movimentos sociais, que eclodiram na época, e o surgimento desses atores sociais introduziu uma série de mudanças no cotidiano, buscou-se o reconhecimento das experiências coletivas a partir das vivências renovando o âmbito político, acadêmico e social. Vale ressaltar que essas experiências do popular juntamente ao espaço da comunicação foram as protagonistas dos estudos culturais no contexto latino-americano repercutindo na atualidade.

### **O Feminismo na perspectiva dos Estudos Culturais**

O feminismo como movimento social surge a partir das ideias iluministas, da Revolução Francesa e da Americana e se espalha, mobilizando mulheres da Europa, Estados Unidos e logo na América Latina, chamando atenção sobre o caráter político da opressão vivenciada de forma privada, identificada apenas como algo pessoal.

O movimento significou uma redefinição do poder político e da forma de entender a política ao colocar novos espaços no privado e no doméstico. Sua força está em recolocar a forma de entender a política e o poder, de questionar o conteúdo formal que se atribuiu ao poder e as formas em que é exercido (COSTA, 2009, p. 53).

No feminismo, questionam-se os sistemas culturais e políticos construídos através dos papéis de gênero que foram atribuídos historicamente às mulheres, e às noções de público e privado mantidas pela sociedade patriarcal eram discutidas, assim como a autonomia das mulheres.

A sua entrada nos estudos culturais não foi premeditada, quando se deram conta o feminismo já estava fazendo parte. “Não se sabe, de uma maneira geral, onde e como o feminismo arrombou a casa. [...]. Como um ladrão no meio da noite, ele entrou, perturbou, fez ruído inconveniente, tomou a vez, estourou na mesa dos estudos culturais” (HALL, 1996 apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 31).

Nos anos 70, com a emergência de várias subculturas e com a eclosão dos estudos culturais, as pesquisas se concentravam na “resistência” sobre alguns aspectos da estrutura dominante de poder contribuindo para a constituição de uma identidade coletiva. Nessa mesma época, o movimento feminista estava fervoroso em torno das diferenças de gênero e com a ideia principal de “resistência”, o feminismo torna-se um dos grandes movimentos que alterou as práticas dos estudos culturais, através da sua ruptura teórica. Com isso, o movimento feminista nos estudos culturais destaca-se nos seguintes aspectos:

a abertura para o entendimento do âmbito pessoal como político e suas consequências na construção do objeto de estudo dos estudos culturais; a expansão da noção de poder, que, embora bastante desenvolvida, tinha sido apenas trabalhada no espaço da esfera pública; a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão da própria categoria “poder”; a inclusão de questões em torno do

## A Contribuição do Feminismo e dos Estudos Culturais para uma Educação Voltada a Equidade de Gênero

subjetivo e do sujeito e, por último, a “reabertura” da fronteira entre teoria social e teoria do inconsciente- psicanálise (ESCOSTEGUY, 2001, p. 31).

Há alguns autores que abordam o feminismo como um movimento político e teórico nascido dentro dos estudos culturais na Inglaterra, contudo questiona-se essa fala, pois na década de 70 as questões em torno das diferenças de gênero já eram reivindicadas pelas mulheres. “A preocupação original deste coletivo era ver como a categoria ‘gênero’ estrutura e é ela própria estruturada nas formações sociais” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 33).

Segundo Escosteguy (2001), algumas representantes feministas foram convidadas a participarem do CCCS<sup>4</sup>, demonstrando o interesse nas pautas assumidas como: a compreensão da sociedade através da articulação sexo/gênero. Uma das principais produções no Centro que revelam uma ligação com a crítica feminista é o artigo “Images of Women”<sup>5</sup>, em que se teoriza a subordinação das mulheres ao sistema capitalista. A partir disso, o debate girou em torno das imagens das mulheres nos meios massivos e do trabalho doméstico, considerando a relação entre duas categorias: classe e subordinação da mulher.

De modo geral, os estudos desse período expressam uma posição de equivalência entre feminismo e mulheres, isto é, nós todas, mulheres, sofremos com o patriarcado e, portanto, vivemos experiências em comum. Esse é um posicionamento que expressa um discurso de afirmação da condição de ser mulher. Assim, essas análises focaram praticamente no modo pelo qual os discursos dominantes da mídia reforçavam papéis tradicionais de gênero e uma visão machista da sociedade (ESCOSTEGUY, 2016, p. 66).

Pode-se verificar uma conexão parecida dos estudos culturais e feminismo da Inglaterra com o da América Latina, pois a atenção é voltada aos meios de comunicação de massa, como a televisão, tendo um enfoque na espectadora feminina, debatendo sobre as preferências em termos de gêneros, o controle da programação no ambiente doméstico, entre outros. Contudo, no território latino-americano, “a preocupação em torno da condição da mulher se dá em referência a um contorno mais amplo, sobretudo, o de classe social” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 56).

Assim, nos anos 80, começou a se recusar a universalização da mulher, ou seja, primeiro as preocupações feministas estavam centradas nas questões de igualdade, e posteriormente passa-se a priorizar as diferenças entre mulheres. Segundo Escosteguy (2016), a televisão foi o ponto de encontro para as pesquisas dos estudos culturais e feministas, pois até então vinham sendo feitos estudos que valorizavam telenovelas e outros gêneros considerados mais “femininos”.

### A contribuição dos Estudos Culturais e Feministas para a Educação

Segundo Giroux (1995, p. 86), “os estudos culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” através de rupturas sociais e práticas de resistências, por isso a sua importância na educação, pois as escolas produzem e/ou reproduzem as noções de identidade cultural e nacional, podendo reproduzir um espaço que reforça os modelos eurocêntricos e patriarcais, que reforça as desigualdades entre os sujeitos sociais através do currículo e dos discursos dos profissionais de educação.

Para os Estudos Culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as. Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as his-

4 Centre of Contemporary Cultural Studies de Birmingham

5 Artigo de 1974 de Helen Butcher, Rosalin Coward, Marcella Evaristi et al.

## A Contribuição do Feminismo e dos Estudos Culturais para uma Educação Voltada a Equidade de Gênero

tórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoría” (GIROUX, 1995, p. 86).

Os estudantes ainda possuem poucas oportunidades de estudar as questões amplas da sociedade de forma interdisciplinar, o currículo continua por vezes defasado organizado apenas em disciplinas trabalhadas separadamente, o que está em desacordo com os objetivos dos estudos culturais. Os professores, por sua vez, acabam deixando de lado essa formação mais social e se preocupam em repassar apenas os conteúdos para as avaliações por falhas na formação ou pelo sistema educacional vigente que preza os conhecimentos das classes dominantes enquanto nega as “minorias”. “Os estudos culturais estão menos preocupados com questões de certificação e avaliação do que com a forma como o conhecimento, os textos e os produtos culturais são usados” (GIROUX, 1995, p. 88).

A tradição dominante favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de auto-determinação (GIROUX, 1995, p. 85).

Segundo Giroux (1995), os estudos culturais não são vistos com bons olhos pelos educadores conservadores, e nem os estudos feministas e/ou de gênero, pois as suas ideias vão de encontro aos interesses políticos vigentes, os quais silenciam as diferenças. Reconhecer as minorias e lutar pelo reconhecimento das suas histórias e experiências é uma das finalidades desses estudos na educação e trazer isso para o processo de escolarização seria modificar os currículos e implantar discussões para uma formação não apenas acadêmica, e sim social.

Segundo Madeleine Arnot, a meta do feminismo em termos educativos é oferecer uma educação igualitária para meninos e meninas, igualdade no acesso, no tratamento em sala de aula e na escolarização como um todo. “Todos/as tendemos a acreditar que uma tal igualdade na educação removerá as desigualdades de gênero da sociedade, se não imediatamente, certamente a longo prazo (ARNOT, 1996, p. 210).

Os Estudos Feministas acompanham os Estudos Culturais na perspectiva da inclusão de questões relativas a gênero, identidade, sexualidade e raça nas aulas, priorizando a desconstrução dos estereótipos sociais e dos papéis de gênero. A educação sexista, que continua sendo comum no Brasil, separa o universo feminino do masculino, associando “força” a um e ao outro “fragilidade”.

A educação sexista reproduz a forma que cada gênero deve se comportar, negando a sexualidade das meninas e estimulando a dos meninos. A escola deve contemplar a diversidade e favorecer o desenvolvimento pleno do ser humano visando à superação das desigualdades e o fim da violência de gênero. O ideal da educação é sempre ampliar possibilidades e romper barreiras simbólicas que colocam os sujeitos em relações desiguais.

“Os Estudos Culturais rejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento” (GIROUX, 1995, p. 92). O autor coloca o professor como um ser público e responsável que deve estar comprometido com as questões sociais ou para formar novos professores, nas faculdades de educação ou formar jovens para viver e compreender a sociedade de forma igualitária sem preconceito ao gênero e a diversidade sexual, através de uma pedagogia pautada nos significados, sentidos e valores.

Os Estudos Culturais exigem que os/as professores/as sejam educados/as para serem produtores/as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta a contestação. Isso sugere que os/as professores/as deveriam estar criticamente atentos/as às operações do poder, na medida em que ele está implicado

## A Contribuição do Feminismo e dos Estudos Culturais para uma Educação Voltada a Equidade de Gênero

na produção de conhecimento e autoridade em suas salas de aula. Isso significa aprender como ser sensível a considerações de poder, uma vez que ele está inscrito em todas as facetas do processo de escolarização (GIROUX, 1995, p. 101).

Os estudos culturais e feministas são criticados severamente pela parte conservadora da sociedade, que tenta barrar quaisquer iniciativas que propõem discutir questões de gênero nas escolas, como os atuais debates em torno da “escola sem partido” e da exclusão dos termos “diversidade sexual” e “identidade de gênero” da base nacional comum curricular, alegando ser uma intervenção nos valores familiares. Contudo, pensa-se que a discussão de gênero é essencial nas escolas e universidades, pois diz respeito à esfera pública e a viver uma vida sem violência. Debate caracterizado como urgente em um dos países que mais mata mulheres, gays e travestis por questões de gênero, como é o caso do Brasil.

### Considerações Finais

A partir da construção deste estudo, percebe-se que os Estudos Culturais e os de Gênero e/ou Feministas caminham lado a lado quando se trata de estudar através das resistências e do movimento das minorias. Estudar as histórias daqueles que são tratados como “minorias”, das camadas populares e de temáticas que envolviam raça, gênero e sexualidade ganharam força na Inglaterra pelo forte movimento feminista que eclodia na época e logo se espalhou até a América Latina.

Construir um pensamento entre os estudos culturais e o feminismo para a educação não foi fácil, pois poucas são as pesquisas que envolvem essas duas temáticas na área educativa. Então, a princípio foi necessário discorrer sobre o histórico dos estudos culturais para situá-lo como um campo epistemológico e depois fazer o diálogo desse campo com o feminismo, haja vista que o movimento feminista teve grande importância na constituição própria dos estudos culturais, se tornando um dos objetos de pesquisa e porta de entrada para a constituição de novas investigações.

É de suma importância que se aplique os princípios dos estudos culturais e feministas para uma educação contra-hegemônica, para modificar a escolarização que até hoje nega as diferenças dentro das salas de aulas. O currículo escolar precisa ser dialogado entre os profissionais da educação, os cursos de formação de professores também precisam ser reorganizados para atender as novas demandas da sociedade e se tornar cada vez mais inclusivo. Acrescentar os estudos de gênero é essencial. Acabar com sexismo nas instituições de educação deve ser prioridade, a educação deve estar pautada no respeito às diferenças e na equidade de direitos para a construção de uma sociedade menos desigual e que ao invés de excluir e segregar possam acolher mulheres, negros, gays, travestis e transgêneros combatendo os altos índices de violência que esses sujeitos sociais sofrem.

### Referências

ARNOT, Madeleine. Valores feministas e educação democrática: repensar a igualdade e a diferença. *Educação, Sociedades e Culturas*. N° 5. 1996. p. 209-231.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: *Olhares Feministas*. p. 51-82. 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos Estudos Culturais - Uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Stuart Hall e feminismo: revisitando relações. *Revista Matrizes*. V.10 - N° 3 set/dez. p. 61-76. São Paulo, 2016.



# A Crise do Paradigma e suas Reflexões na Educação: Implicações na Formação de Professores de Física

Ellen Glauca Farache Maia

## Introdução

Este artigo ressalta o modelo de racionalidade moderna que rege a constituição da ciência moderna e que apresenta diversos fatores que estão em processo de colapso, gerando a crise do paradigma dominante, que nos faz repensar e refletir sobre modelo imposto para a formação da sociedade moderna.

Com essa crise, identificamos uma pluralidade de condições que nos fazem ressignificar o conhecimento científico, percebendo limites do paradigma científico moderno e compreendendo a necessidade de avanço no conhecimento. Assim, também tendo reflexos na educação e na atuação do professor de física, nas quais se busca uma aprendizagem significativa.

## A crise paradigmática e suas reflexões na Educação

A modernidade apresentou uma nova visão de mundo que se confrontava com a do espírito medieval. Seus princípios, em comparação com os da Idade Média, foram radicalmente novos. Rompeu por completo com o passado medieval obscurantista assentado na magia, na alquimia, no misticismo e no império da religiosidade. A modernidade começa por negar a legitimidade dessas questões e das relações dos homens daquele tempo com seu mundo, seu cosmo e seu corpo (PEREIRA, 2014, p. 11).

O modelo de racionalidade que predomina na ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que esse modelo de racionalidade se estende às ciências sociais.

A partir desse marco, entende-se um modelo global de racionalidade científica, assim é também considerada como um modelo totalitário, entendendo que nega o caráter racional a todas as outras formas de conhecimento que não se adequem aos seus princípios epistemológicos e regras



## A Crise do Paradigma e suas Reflexões na Educação; Implicações na Formação de Professores de Física

metodológicas, ou seja, criou-se um modelo de referência para se construir, debater e fazer ciência. A partir dessa análise, observa algumas evidências que indicam a ruptura do paradigma científico.

As ideias para serem bem aceitas, dentro desse perfil de racionalidade, tinham que partir da observação e experimentação para serem consideradas possíveis. De crescente ascensão de um conhecimento com maior rigorosidade e profundo de natureza por meio do uso de cálculo e análises metodológicas matemática como ferramenta de experimento. A matemática fornece à ciência moderna não só como instrumento privilegiado de análise, mas também a lógica necessária para a investigação. E, assim, absorvendo a ideia de que tudo que não é quantificável não é aceito cientificamente, podendo ser considerado irrelevante, ou seja, as análises a partir da quantificação dos cálculos matemáticos exatos se tornaram observação principal no modo de fazer ciências.

Hoje, alguns sinais indicam que esse modelo de racionalidade científica, descrito anteriormente, apresenta traços de que atravessa uma profunda e irreversível crise, e que estamos presenciando um período denominado de revolução científica, que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará, mas que há diversos sinais das possibilidades do novo paradigma que emergirá que parte desse período revolucionário, que questionará todos os conceitos fundamentais nos quais se assenta o paradigma dominante.

Entendendo que essa crise do paradigma dominante advém da interação de um pluralismo de condições, Santos (1988, p. 21) esclarece:

Distingo entre condições sociais e condições teóricas. Darei mais atenção às condições teóricas e por elas começo. A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

As múltiplas condições ressaltam as limitações e superficialidade do paradigma científico moderno que construiu alicerces frágeis para a construção do conhecimento. Porém, segundo o referido autor, o alto grau de conhecimento construído e grandes avanços das ciências propiciaram reconhecer a fragilidade desse modelo. Os paradigmas anteriormente reconhecidos como verdade global no modo de se fazer ciências, de alguma forma, já eram questionáveis, mesmo assim, foram construindo “conhecimento” e verdades epistemológicas e isso foi se solidificando até surgir crises e contradições sobre esses modelos que permitiu identificar essa fragilidade que discutimos e questionamos atualmente com mais materialidade de conhecimento.

Einstein é considerado a primeira rachadura do modelo de ciência que vinha sendo proposto, quando propôs o pensamento da relatividade da simultaneidade de acontecimentos distantes, em particular de acontecimentos separados por distâncias astronômicas.

O problema lógico a resolver é o seguinte: como é que o observador estabelece a ordem temporal de acontecimentos no espaço? Certamente por medições da velocidade da luz, partindo do pressuposto, que é fundamental à teoria de Einstein, que não há na natureza velocidade superior à da luz. No entanto, ao medir a velocidade numa direção única (de A a B), Einstein defronta-se com um círculo vicioso: a fim de determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes é necessário conhecer a velocidade; mas para medir a velocidade é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Einstein rompe com este círculo, demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida (SANTOS, 1988, p. 8).

Esta importante observação teorizada por Einstein veio revolucionar as concepções, até então, definido de espaço e tempo, desconsiderando a teoria de Newton que trata do mesmo questio-

namento de espaço e tempo, mas com interpretação diferente, em que diz que os espaços absolutos predeterminados deixariam de existir.

Em meio à crise do paradigma dominante, as influências de suas reflexões e ressignificações geraram diversas demandas no contexto social, que exigiram a análise de seus efeitos, entendimento de sua complexidade e pluralidade. E assim observaremos as influências que a crise do paradigma dominante exerceu na educação. Pois, quando há uma análise, ou melhor, uma nova análise crítica sobre uma teoria considerada inquestionável, surgem perguntas e questionamentos da própria ciência a respeito do que se questionou e do que se descobriu.

Para isso, é necessário ressaltar que vivemos em um mundo cada vez mais interdependente e interativo, condicionado por muitos fatores simultâneos, além dos avanços científicos. Mas, essa nova ordem pode nos distanciar dos conhecimentos de nossas origens, e destacar que as nossas vidas apresentam novos ritmos. Ao pensar em educação, vamos refletir sobre o espaço pensado para o ensino a escola, que possui a preocupação em se tornar um espaço de personalidade, de significação e ressignificação, de entender a necessidade do indivíduo, suas singularidades, inteligências e que exige diferentes aprendizagens.

A educação tem papel essencial nesse processo paradigmático transformador. A mudança depende de uma nova visão em construção, por isso o ensino precisa ser compatível com a nova leitura de mundo advinda da visão sistêmica e complexa do universo, entendendo também a importância de focalizar e valorizar mais o processo de aprendizagem, destacando o desenvolvimento da capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe.

É necessário reconhecer a importância do outro na aprendizagem, tornando-nos sujeito coletivo, ressaltando a existência de processos coletivos da construção do saber e o favorecimento do conhecimento interdisciplinar.

A educação, na pós-modernidade, é centrada no sujeito e sua coletividade, preocupa-se com o processo de assimilação e acomodação, também com a construção do saber de forma dialógica e criativa, do saber construído nesse coletivo e na socialização do espaço vivenciado com o outro, na humanização do que se tem como experiência de mundo (FREIRE, 1996).

A visão quântica apresenta uma leitura de mundo globalizante, holística, o que implica em uma nova ordem: a totalidade indivisível. Nessa, a visão é ecológica, na acepção de que há interdependências complexas dos diversos sistemas vivos que compõem a realidade em diferentes níveis, mediante o processo de auto-eco-organização (MORIN, 1998 apud RIBEIRO; LOBATO; LIBRERATO, 2010, p. 10).

É uma educação comprometida com a valorização das experiências vividas subjetivas dos sujeitos, a valorização do contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Como dizem sabiamente Freire (1987, 1996) e Morin (2005) apud Ribeiro, Lobato; e Librerato (2010), somos sujeitos inacabados, em permanente busca.

E assim compreendemos também algumas características marcantes acerca de educação pós-moderna, o autoconhecendo-se, colaborando para ressignificar a sua realidade e do meio que está inserido considerando a natureza do outro na relação de integração, provocando mudanças profundas na nossa percepção e valores como parte de uma teia – totalidade indivisível.

Destaca também a visão ecológica da importância do contexto e da cultura, como parte das características humanas e de nossa evolução. Essas novas tendências geram possibilidades dentro das escolas, transbordando o conhecimento além das paredes em direção a comunidade que está inserida, indicando necessidade de superação de limitações físicas e invisíveis, proporcionando uma ampliação de conhecimento, mudanças e transformações do saber, permitindo avanços tecnológicos.

Por fim, os vários destaques anteriores indicam que não se esgotam as possibilidades da construção da educação sob essas indagações da pós-modernidade. Encorajando a construção de uma nova educação, novas possibilidades, novas estratégias de ensino/aprendizagem, sendo um dos maiores desafios o oferecimento de uma educação com qualidade e equidade, proporcionando a melhoria do processo de aprendizagem visando igualdade de oportunidades.

### **Implicações na formação de professores de Física**

“Hoje podemos dizer: somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico... mas com nossa singularidade própria” (MORIN, 2005). As implicações na nossa formação em si nos fazem repensar, reinventando ou reentendendo os enfrentamentos e desafio da complexidade da nossa práxis. Dessa forma, compreendendo o repensar da sociedade, a fim de desconstruir tudo e assim pensar num futuro partindo dessas reflexões. Santos (1988) ressalta: “Desconstruir o discurso não é destruí-lo, nem mostrar como foi construído, mas pôr a nu o não dito por trás do que foi dito, buscar o silenciado (reprimido) sob o que foi falado”.

Há a necessidade de preparação para tais inovações na sociedade, nas escolas e em todos os meios, usando como base os modelos que são conhecidos e vivenciados até então, não deixando de lado a visão de que estamos vivenciando a reconstrução de modelos partindo de necessidades novas com aperfeiçoamentos tecnológicos. Tais mudanças são fatos recorrentes e não há a possibilidade de retroceder.

Em termos educacionais, é importante observar apenas o repasse de conceitos sem conexões e compreensão da realidade da escola e do aluno, desprezando os diversos fatores que influenciam diretamente e indiretamente a reflexão na ação desse aprendiz. A escola é um ambiente formativo que cria possibilidades de novos conhecimentos e saber desafiador, sem deixar de lado os valores, a moral, a ética. Estamos adequando ao que ainda não conhecemos ao desconhecido, mas percebemos a necessidade na práxis, a absorção de algo mais complexo e inovador para ressuscitar as nossas escolas e proporcionar a elas um dinamismo diferenciado, igual ao que temos em nossa sociedade complexa e diversa.

E ao pensar no dinamismo diferenciado precisam nos adequar, temos que partir das novas bases, para assim alcançar profundas mudanças de mentalidades. Em se retratando de educação, estamos refletindo sobre a atuação do professor ter que proporcionar um ambiente em que o indivíduo constrói o conhecimento a partir de situações concretas vivenciadas, e para isso, a assimilação de novos conhecimentos implica na nova percepção que requer tempo para compor, estabelecer as conexões, compreender diferenças e fazer parte do conhecimento, ou seja, é o tempo o aliado para a assimilação e acomodação das novas teorias e assim surgir nossas práticas que atendam a essa nova teoria.

Essas discussões sobre formação de professores têm o objetivo de tentar analisar a atuação do professor, as dificuldades de trabalho, sua formação inicial e, principalmente, suas metodologias de ensino em sala de aula. As dificuldades da superação de paradigmas dominantes vêm persistindo, pois ainda se discute formação numa ótica conteudista do trabalho docente. Sempre se discute como o professor “repassa” o conteúdo de sua disciplina. Mas, discutir formação vai além disso, pois as implicações são resultado de um todo, que vai desde a formação inicial até a atuação e conhecimento sistematizado do que e como o professor aborda tal assunto ou disciplina.

Assim sendo, conceber a escola não do ideal iluminista – escola como local de transmitir e reprodução de uma cultura –, mas buscando pensar uma escola próxima das suas muitas possibilidades de ver nascer em seu cotidiano as diversas culturas, em seus embates, conflitos, aflições e desejos.

## A Crise do Paradigma e suas Reflexões na Educação; Implicações na Formação de Professores de Física

As abordagens dentro da educação pós-moderna nos fazem refletir a nossa sala de aula e com ela a nossa prática, com isso buscando melhorar o processo de construção da aprendizagem para que ela seja significativa ou ressignificada. Mas com isso trazendo elementos para entender a estrutura da formação de novos conhecimentos, e partindo disso proporcionando metodologias repensadas que acompanhe esse pensamento crítico e para a formação do novo saber no aluno, refletindo sobre “minha atuação”, “minha ação” no comportamento, na leitura de mundo dos alunos, nas abordagens de temas e, principalmente, na contextualização do que realmente me proponho a ensinar, ou melhor, a mediar. Cassab e Tavares (2009, p. 119) ressaltam

[...] que ao contrário da ciência moderna, a pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimento. Nesta conversa, a ciência pós-moderna concede a possibilidade de dialogar com o conhecimento do senso comum – tão massacrado pela ciência moderna que o considera “superficial, ilusório e falso” –, trazendo à tona a importância que este tem de “enriquecer nossa relação com o mundo” e de exercer ações pretensamente “libertadoras e utópicas”, ampliadas através do debate com o conhecimento científico.

Com isso, o aluno se constitui como sujeito principal do processo ensino aprendizagem, assumindo uma nova postura questionadora, investigadora, criativa e autônoma. É um ser que vive coletivamente, sendo responsável e argumentativo, adotando um refletir crítico e, conseqüentemente, tornando-se também responsável pela própria aprendizagem, melhorando sua capacidade produtiva. Deixando de ser reprodutor de ideias que desconhece e não compreende para torna-se um sujeito crítico e questionador da sua própria aprendizagem.

Dessa forma, o diálogo com outras formas de conhecimento, que a ciência pós-moderna assume em um infinito exercício de interpenetração (SANTOS, 1988), incita-nos a refletir sobre as formas de articulação das culturas que convivem no espaço/tempo da escola, a questionar as implicações e sentidos que uma nova forma de conceber a ciência vem para nós. Proporcionar um currículo que dialogue com os diferentes saberes, diferentes culturas, no reconhecimento da diferença e do direito à diferença, não nos parece tarefa fácil, especialmente, em disciplinas escolares em que historicamente foram ocultadas as questões de cultura, como são as ciências. Isso exige um perfil diferenciado tanto do professor, como do sistema educacional no qual está inserido; aos cursos de formação de professores, exige-se a construção de novos saberes, outros objetivos, práticas novas, pensar em formas de avaliação dentro de diferentes perspectivas e olhares diversos.

Já o professor, torna-se o articulador crítico e criativo, estimulando e orientando os alunos a tomar posicionamento e postura; proporciona ao aluno a sua autonomia, ajudando a se tornar reflexivo e desvendando diversos caminhos. Mas isso não modifica somente os alunos, pois em sua formação passa a atuar o exercício da reflexão-ação. O papel docente é sempre desafiar e que precisa construir formas próprias de “desequilibrar” as redes neurais dos alunos, desafiando, propondo e querer respostas dos alunos.

Essa função coloca o docente diante de um novo desafio com relação ao planejamento de aulas: buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva, assumir uma tarefa de mediar o processo de ensino e qualificar as aulas em pesquisas, ou melhor, novas pesquisas, partindo do que o aluno já traz consigo e o que ele pode descobrir em cada provocação do professor. Ausubel et al. (1988) assevera que é indispensável uma aprendizagem significativa, em que os alunos se predisponham a aprender significativamente. Vem daí a necessidade de “despertarmos a sede”.

Tornar-se um problematizador de seus conteúdos, e também questionar as metodologias que proporcionem uma aprendizagem significativa, que seja aquela que interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Como argumenta Moreira (2012, p. 105):

## A Crise do Paradigma e suas Reflexões na Educação; Implicações na Formação de Professores de Física

Esta forma de aprendizagem significativa, na qual uma nova ideia, um novo conceito, uma nova proposição, mais abrangente, passa a subordinar conhecimentos prévios é chamada de aprendizagem significativa superordenada. Não é muito comum; a maneira mais típica de aprender significativamente é a aprendizagem significativa subordinada, na qual um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio especificamente relevante.

Destacando a importância do conhecimento prévio do aluno para dentro da sala de aula, em especial de física, para contribuir para percepção dos conhecimentos novos e auxiliar na ancoragem do saber na estrutura cognitiva.

Assim, fazendo-nos repensar na nossa atuação em si, proporcionando o desenvolvimento de técnicas que permitam essa ligação entre o que já conheço ao que vou desvendar enquanto aprendiz. Considerando a teoria da aprendizagem para a física temos a construção de mapas conceituais, que são mapas de conceitos, que têm a função de facilitar a aprendizagem significativa na sala de aula.

Os conceitos são usados como referências para a determinação em forma de palavras dos princípios e ideias na física, e se ligam para construir um diagrama de informações interdependentes como parte de uma estrutura complexa e eficiente. Porém, de fácil entendimento para quem o constrói, a fim de entender um leque de informações dentro de conteúdo proposto na aula de física, facilitando a aprendizagem de quem é construído, buscando significação para os conceitos usados e da disciplina.

### Considerações Finais

A ciência moderna indica vários indícios de que está vivendo a crise do paradigma dominante, o que causa inúmeros reflexos na produção do conhecimento, como se analisa na educação e seu delinear na formação do professor de Física.

Ao analisar a educação pós-moderna, compreendemos inicialmente a necessidade de ressignificar a sua importância, trazendo a escola para além das suas paredes. Agregando a ela novos significados, considerando o saber e vivências trazidas de outras experiências, para então juntos construir um novo saber, transformando o sujeito aprendiz em ser crítico e autônomo.

Preocupando-se com a construção de um ensino de qualidade aos nossos alunos, compreendendo a necessidade de buscar novas formas de ensinar que estimulem o desenvolvimento do espírito científico-reflexivo e que gere uma aprendizagem significativa.

Para isso, retornamos as nossas velhas bases epistemológicas que adquirimos em nossa formação e a atualizamos para atender às novas necessidades e complexidades das nossas escolas e alunos, entendendo essa aprendizagem em outro patamar para a construção do saber com funcionalidade, atraente e real.

Ao pensar na formação de professor de Física, refletimos a necessidade de trazer para esse ambiente de aprendizagem valores muitas vezes deixados de fora das nossas salas e transformar os alunos em sujeitos questionadores, para que juntos possamos construir um saber eficiente. Com isso, agregamos os conceitos de uma aprendizagem significativa para nossos alunos e também para nossos professores.

Não é uma tarefa fácil, pois nos faz enquanto professor, refletir e repensar nossa ação e prática. Mas é um processo importante e necessário, para a formação de uma educação além do conformismo, voltada à liberdade e à autonomia. O profissional atua refletindo na ação, criando uma realidade, experimentando, corrigindo e inventando por meio do diálogo que estabelece com essa



mesma realidade.

E, assim, destacamos nesse texto que é fundamental o constante diálogo da atualidade e a formação. E também surge a cultura reflexiva, que representa a criação de uma nova postura às situações educativas.

A pós-modernidade é um processo criativo e inovador que não é isento de contravergências. Pois, mais importante que conseguir administrar as novas tecnologias, devemos também conservar nossos valores morais e éticos para uma boa convivência social.

Portanto, o diálogo entre o professor e o aluno constitui princípio de procedimento que leva ao conhecimento crítico do ponto de vista educativo e que estabelece uma relação forte com o processo de levar a pensar, ao invés de apenas se preocupar com o resultado do processo.

## **Referências**

AUSUBEL, et al. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1988.

CASSAB, Mariana. TAVARES, Danielle Lima. (Re)pensando a escola e o ensino de ciências a partir das contribuições do pensamento pós-moderno: desafios e dilemas. **Revista Espaço do currículo**, v.1, n.2, pp.115-135, 2009. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/issue/view/439/showToc> > Acessado em: 28 jun. 2017.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: \_\_\_\_\_ (org.). **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 559-67.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa. **Revista Currículo**. 2012. Disponível em: < <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf> > Acessado em: 10 jun. 2017.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade**. *Revista Ensino Superior*, nº 14, Julho-setembro, 2014. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade> > Acessado em: 20/06/2017.

RIBEIRO, Wallace Carvalho; LOBATO, Wolney; LIBRERATO, Rita de Cássia. Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte. v. 12. n. 01. p. 27-42 | jan-abr | 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n1/1983-2117-epec-12-01-00027.pdf>> Acessado em: 26 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**. vol. 2 nº.2 São Paulo Mai/Ago. 1988. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>> Acessado em: 24 jul. 2017.



# A crise da Ciência Moderna e o Uso dos Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais: A Lógica e a Utilidade do Uso da Engenharia Didática

Gabryella Rocha Rodrigues da Silva

## Introdução

O tema deste artigo é “Paradigmas, Crises e Críticas da Ciência Moderna”, que foi amplamente discutido e relatado nas obras “Um discurso sobre as ciências” e a “Crítica da Razão Indolente”, de Boaventura de Sousa Santos, que trata de um resgate histórico das ciências desde o paradigma dominante, sua crise e o paradigma emergente.

Como será relatado, durante o paradigma dominante, as ciências sociais foram estudadas através dos mesmos métodos usados pelas ciências naturais, que, por sua vez, foram suprimidas por metodologias inadequadas às suas especificidades. Por isso, o surgimento dos métodos qualitativos, que emergiram para discutir e distinguir radicalmente o rigor científico usado nas ciências da natureza.

Adicionado aos métodos qualitativos, será abordado um exemplo dessa variante, que é a engenharia didática, metodologia largamente usada em trabalhos que abordam a educação matemática, meu objeto de estudo.

## O método qualitativo e a crise do paradigma dominante

As ciências sociais são um ramo das ciências que têm como objetivo o estudo dos aspectos sociais do mundo humano, já as ciências naturais buscam estudar o universo como um todo regulado por leis naturais, com validade universal, focando as pesquisas nos aspectos físicos e não em aspectos comportamentais, como é o objetivo das ciências sociais.

Esses dois campos de estudo são geralmente diferenciados em Ciências *Hard* e Ciências *Soft*. A Física, Química, Biologia, Geologia, Matemática são todas formas de Ciências *Hard*, ou seja, as ciências naturais. Já as Ciências *Soft*, ou seja, as ciências sociais, compreendem os estudos de Antropologia, História, Psicologia e Sociologia.

A divisão desses estudos em dois campos ocorreu pela não utilização de um método científi-

## A crise da Ciência Moderna e o Uso dos Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais: A Lógica e a Utilidade do Uso da Engenharia Didática

co ou pela falta de rigor em seus métodos, nas ciências ditas *Soft*. Sendo assim, as ciências que não utilizam estudos estatísticos em ambientes estritamente controlados, ou que não gerem conhecimento dentro de um processo que cumpre os requisitos sistemáticos, não se enquadram na visão unitária de ciência, na qual o método científico é tido como singular, reduzindo-o a uma única forma adequada de pesquisa.

Discussão essa levantada por Boaventura de Sousa Santos, em suas duas obras: “Um Discurso Sobre as Ciências” (1997) e a “Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência” (2002).

Como é mostrado pelo autor, atualmente alguns dilemas e complexidades ainda persistem. A humanidade confiou à ciência moderna a resolução e/ou a extinção de muitos problemas que destroem a sociedade atual.

Na visão de Santos (2000), a ciência moderna, longe de eliminar os excessos e os déficits, contribuiu para os recriar em moldes sempre renovados, e, na verdade, para agravar alguns deles.

Pode-se citar um dos maiores desastres ecológicos vivenciados pelo Brasil, o rompimento da barragem da Samarco, em Mariana (MG), que provocou a liberação de 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos e a formação de uma onda de lama de aproximadamente 10 metros de altura, que deixou um rastro de destruição e morte no ano de 2015.

Evento esse que não foi evitado, mesmo ocorrendo em uma era na qual a tecnologia impera, podendo permitir a supervisão rígida e prevenção de acidentes em potencial.

A expansão da capacidade de ação ainda não se fez acompanhar de uma expansão semelhante da capacidade de previsão, e por isso, a previsão das consequências da ação científica é necessariamente muito menos científica do que a ação científica em si mesma (SANTOS, 2000, p. 58,).

Portanto, enquanto uns tentam garantir que a ciência moderna é a solução dos problemas da sociedade atual, outros defendem que a ciência moderna é parte primordial desses problemas, conforme apontado pelo autor na citação acima.

No entanto, continuamos a fazer perguntas e a buscar soluções. Para problemas essenciais, como a pobreza, a miséria, a fome, a violência, a ciência, continuamos sem respostas e sem propostas. Acerca das explicações históricas da hegemonia da ciência sobre outras formas de conhecimento, não cabe aqui aprofundar. Mencionaremos duas razões: a primeira, de ordem externa a ela mesma, está na sua possibilidade de responder a questões técnicas e tecnológicas postas pelo desenvolvimento industrial. A segunda razão, de ordem interna, consiste no fato de os cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações. Essa linguagem é utilizada de forma coerente, controlada e instituída por uma comunidade que a controla e administra sua reprodução (MINAYO, 2001).

A sociedade atual possui a necessidade de garantir valor ao conhecimento vulgar, que nós, sujeitos, criamos para dar sentido a nossas práticas e que a ciência ainda considera como irrelevante. Em contrapartida, surge um questionamento: todo o conhecimento científico que absorvemos garante, de fato, o enriquecimento prático das nossas vidas?

Essa discussão sobre a ciência dominante se inicia após a Revolução Científica do século XVI e se estende às ciências sociais apenas no século XIX, sendo descrita e discutida como o Paradigma Dominante, que é um modelo global, também conhecido como o modelo da racionalidade científica, que não tolera o senso comum e suas humanidades, compreendendo estudos: históricos, jurídicos, literários, filosóficos, teológicos, dentre outros.

## A crise da Ciência Moderna e o Uso dos Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais: A Lógica e a Utilidade do Uso da Engenharia Didática

Esta única forma de se atingir o conhecimento verdadeiro: consolidar com o método experimental, garantindo ao mundo, uma nova forma de pensar e construir o conhecimento. Ela foi impulsionada por pensadores como Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes, Isaac Newton e outros.

As duas consequências principais do Paradigma Dominante são:

1. Quantificação como sinônimo de conhecimento, pelo emprego rigoroso das medições. Conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades de um objeto são desqualificadas, em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. Ou seja, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante.

2. Redução da complexidade do mundo, por meio da divisão e classificação sistemática. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Dividir as dificuldades em tantas parcelas quanto for possível, para ser possível de resolver.

Entretanto, quando o campo de pesquisa é a sociedade, existe uma grande interrogação sobre a utilização dos mesmos métodos utilizados pelas ciências naturais.

Minayo (2001, p. 11) descreve três questões acerca dessa afirmação:

I. A primeira diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós, enquanto seres humanos, somos agentes. Essa ordem de conhecimento não escaparia radicalmente a toda possibilidade de objetivação?

II. Em segundo lugar, será que, buscando a objetivação própria das ciências naturais, não estaríamos descaracterizando o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, o profundo sentido dado pela subjetividade?

Por fim, e em terceiro lugar, que método geral poderíamos propor para explorar uma realidade tão marcada pela especificidade e pela diferenciação? Como garantir a possibilidade de um acordo fundado numa partilha de princípios e não de procedimentos?

Portanto, após a reflexão sobre as questões levantadas acima, acerca do dilema em seguir os caminhos estabelecidos pelas ciências naturais, possibilitando um possível empobrecimento das pesquisas na área das ciências sociais. As ciências hard são as pioneiras em cientificidade, mas não existe nada atestado que elas atingiram sua expressão máxima ideal. A cientificidade não precisa ser vista como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos.

Para Richardson (1999, p. 90), a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Silva (2008, p. 30) destaca que “na pesquisa qualitativa a produção do conhecimento acontece de forma interativa, intercomunicativa, entre investigador e investigado, ocorrendo um processo de conhecimento circular”. Ainda para Silva (2008, p. 17), “em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta e à observação e análise de texto (falado e escrito), e a observação direta do comportamento”. Já para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Ainda para Godoy (1995, p. 63), “quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais

indicada”.

Quando o objeto estudado são as sociedades humanas, que consideram as influências do passado, do presente e do futuro no que está sendo construído e estudado, ou seja, o dinamismo e a especificidade se tornam características fundamentais, há a necessidade primordial em optar por uma nova configuração de pesquisa. Nesse sentido, é que Santos (2010) propõe o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, o qual não é apenas um paradigma científico de conhecimento prudente, mas também um paradigma social de vida decente, tendo em vista que a revolução científica que ocorre em uma sociedade revolucionada pela ciência.

Por isso, somente no final do século XIX e início do século XX, a pesquisa qualitativa passou a ganhar privilégios no meio acadêmico, os quais deram ênfase à prática nas diversas áreas de estudo.

Atualmente existem diversos métodos qualitativos que podem ser utilizados pelas pesquisas desenvolvidas entre as ciências *soft*. O método escolhido para a discussão é a Engenharia Didática, que se enquadra nessa perspectiva de pesquisa qualitativa.

### **A Engenharia Didática como método qualitativo**

Inicialmente, esse método teve como finalidade estudar os problemas relativos à aprendizagem de conhecimentos específicos da Matemática. Apesar de a matemática ser classificada como uma ciência natural, o estudo proposto se encaixa na observação do aprendizado da matemática e pode ser estudada sob o olhar qualitativo.

Como já mencionado, esse método surgiu na didática da matemática, no início dos anos 80, primeiramente descrito em 1982 por Yves Chevallard e Guy Brousseau, depois em 1989, por Michèle Artigue.

É baseada na analogia entre o trabalho do pesquisador e o trabalho desenvolvido por um engenheiro, no que diz respeito à concepção, ao planejamento e à execução de um projeto.

Segundo Almouloud e Coutinho (2008), a Engenharia Didática, vista como metodologia de pesquisa, caracteriza-se, em primeiro lugar, por um esquema experimental baseado em “realizações didáticas” em sala de aula, isto é, na concepção, realização, observação e análise de sessões de ensino. Caracteriza-se também como pesquisa experimental pelo registro em que se situa e modo de validação que lhe são associados.

Sendo assim, essa metodologia permite a antecipação do que é possível ocorrer na aprendizagem do aluno, bem como as hipóteses que podem ser validadas pela confrontação dos objetivos propostos com as manifestações dos alunos.

Todas as pesquisas fundadas na Engenharia Didática são identificadas por quatro fases durante o seu desenvolvimento, que utilizam como base um quadro teórico geral da didática.

Ressaltamos que cada fase descrita na sequência, poderá ser retomada e aprofundada ao longo do trabalho de pesquisa, em função das necessidades que surgirem.

#### a) Análises prévias

É nessa fase, a primeira, em que se realizam as análises preliminares, quando será desenvolvido o referencial teórico para fundamentar as escolhas do pesquisador, proporcionando futuramente a elaboração da sequência didática a ser desenvolvida. Portanto, é nessa fase que será determinado como o assunto surgiu e porque foi escolhido, como se encontra no estado atual, a concepção dos alunos, suas dificuldades e obstáculos e a situação atual do ambiente onde será de-

## A crise da Ciência Moderna e o Uso dos Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais: A Lógica e a Utilidade do Uso da Engenharia Didática

envolvida a pesquisa.

### b) Concepção/construção e análise *a priori*

Nessa fase, Machado (2002) ressalta que a pesquisa delimita as variáveis de comando, que são as variáveis microdidáticas (ou locais) e macrodidáticas (ou globais), pertinentes ao Sistema Didático (professor/aluno/saber) que podem ser consideradas pelo pesquisador/professor para que sejam abordadas as várias sessões ou fases de uma Engenharia Didática.

Segundo Gálvez (1996), as variáveis didáticas são aquelas para as quais as escolhas de valores provocam modificações nas estratégias de resolução de problemas, de modo a fazer evoluir o desempenho dos alunos. Essa autora ressalta a importância da determinação dessas variáveis e de seus intervalos para fundamentar a construção das sequências didáticas, que permitirão o surgimento do conhecimento almejado.

Dentre as variáveis didáticas, Machado (2002) indica que a pesquisa deve delimitar as variáveis de comando. Estas representam as variáveis consideradas pelo pesquisador de modo a fazer evoluir os comportamentos dos alunos, através da possibilidade de mudanças de estratégia na resolução de problemas, sendo descritas e delimitadas nas várias sessões ou fases da Engenharia Didática.

### c) Experimentação

A terceira fase da Engenharia Didática corresponde à experimentação. De acordo com Machado (2002), consiste basicamente no desenvolvimento da aplicação da Engenharia Didática, concebida a um grupo de alunos, objetivando verificar as ponderações levantadas na análise *a priori*. Assim, a experimentação pressupõe

a explicitação dos objetivos e condições de realização da pesquisa a população de alunos que participará da experimentação; o estabelecimento do contrato didático; a aplicação do instrumento de pesquisa; o registro das observações feitas durante a experimentação (MACHADO, 2002, p. 197).

### d) Análise *a posteriori* e validação

Na Engenharia Didática, a validação é essencialmente interna, fundada no confronto entre a análise *a priori* e a análise *a posteriori* (ARTIQUE, 1996). Para esta autora, o confronto dessas duas análises, *a priori* e *a posteriori*, consiste em investigar aquilo que foi considerado nas análises *a priori* e que, na prática, sofreu distorções, deixando de ser válido.

Portanto, será observada as sessões de ensino e as produções dos alunos em sala de aula, podendo ser complementados com dados obtidos pela utilização de questionários e/ou entrevistas individuais, que serão realizadas em diversos momentos das aulas.

## Considerações Finais

É importante afirmar que o objeto de estudo das Ciências Humanas é naturalmente qualitativo. A sociedade é formada por uma vida dinâmica, que, dependendo do local, do indivíduo ou da coletividade, deverá possuir um significado, uma teoria.

Para isso, as ciências sociais possuem formas e teorias específicas, capazes de retratar com uma maior fidelidade a vida em sociedade, ainda que de forma imperfeita. Com isso, não se desprezam os métodos utilizados no passado, de quantificação. Tanto que uma das formas de análise da realidade escolar, no eixo matemático é o método qualitativo, descrito no texto como a engenharia didática.

## **A crise da Ciência Moderna e o Uso dos Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais: A Lógica e a Utilidade do Uso da Engenharia Didática**

Apesar de ter sido idealizada baseada em preceitos quantitativos (o trabalho de um engenheiro), a engenharia didática busca identificar os possíveis problemas, gerando hipóteses e permitindo ao pesquisador a possibilidade de modificação das variáveis em análise quando preferir, objetivando uma melhor avaliação da realidade.

Conclui-se, portanto, que a metodologia a ser escolhida por uma pesquisa, está diretamente relacionada ao que se deseja pesquisar, pois o objeto é quem ditará a métrica a seguir.

### **Referências**

ALMOULOUD, Saddo; COUTINHO, Cileda. Engenharia Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19 / ANPEd. *REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática*. V3.6, p.62-77, UFSC: 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2012v7n2p22/23452>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, Jean. *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget. *Horizontes Pedagógicos*, 1996, p. 193-217.

GÁLVEZ, G. A Didática da Matemática. In: PARRA, C.; SAIZ, I. *Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas*. Tradução de: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: ArtMed, 1996. Cap. 2. p. 26-35.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MACHADO, S. D. A. Engenharia Didática. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Educação Matemática: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2002, p. 197-208.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICHARDSON, R. J. e Colaboradores. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997, p. 10-35).

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo Cortez, 2002, p. 55-74.

SILVA, A. C. R. de. *Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



# Pedagogia Jesuítica na Amazônia: Teoria e Prática

Jane Elisa Otomar Buecke

## Introdução

O desenvolvimento da ciência moderna é marcado pela ruptura com o racionalismo teológico em que a inteligibilidade racional era subordinada à fé cristã (OLIVEIRA, 2016). Durante toda a Idade Média, predominou a escolástica de São Tomás de Aquino, para quem não havia contradição entre ciência e fé, pois ambas vinham de Deus. A intelectualidade, todavia, era concebida como criação divina e por isso deveria estar sempre subordinada ao pensamento cristão.

Na racionalidade moderna, segundo Oliveira (2016), o ser humano passa a ser valorizado como ser racional e pensante, capaz de sozinho compreender o mundo à sua volta sem necessitar da intervenção divina. Entretanto, o pensamento ainda é marcado pelo essencialismo, corrente que acredita que a essência precede a existência. Alguns pensadores que viriam a romper com a racionalidade teológica, como Descartes, por exemplo, mantêm o pensamento essencialista, mas, influenciados pelo iluminismo, buscam o rompimento com a racionalidade teológica. Para eles, a razão é que determina o conhecimento e não a fé cristã.

Com a Reforma Protestante, iniciada em 1517, a Igreja Católica se vê obrigada a reestruturar o seu papel institucional. Para isso, o Papa Paulo III iniciou em 1546 um concílio especial, realizado na cidade de Trento com o intuito de propor ações de combate à Reforma Protestante que ficaram conhecidas como Contrarreforma católica. Nessa reunião que durou até 1563, a Igreja Católica estabeleceu as diretrizes evangelizadoras ao redor do mundo com uma visão mais ampla, prevendo a aplicação da fé nas diversas áreas da vida do ser humano.

É nesse contexto que nasce a Companhia de Jesus. Fundada em 1534 por Inácio de Loyola, um ex-soldado espanhol que se converteu ao cristianismo, a nova Ordem foi aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III com o objetivo de evangelizar os povos espalhados pelas colônias portuguesas e espanholas (COSTA; ARENZ, 2014). Sua missão era garantir a continuidade e permanência do evangelismo católico apostólico romano ao redor do mundo. Com as conquistas de novos territórios, a Igreja Católica encontra nas colônias recém-implantadas um espaço para divulgar seus valores e manter o racionalismo teológico que na Europa já estava perdendo espaço (COSTA, 2016).

## Pedagogia Jesuítica na Amazônia: Teoria e Prática

Os inacianos viriam a se tornar o braço direito de Portugal e Espanha na colonização da América (COSTA; ARENZ, 2014). De acordo com Costa (2016, p. 33), “Os jesuítas intentavam, com essa mudança para a quarta parte do mundo, a formação de uma nova sociedade, forjada a partir da junção das virtudes dos valores cristãos europeus com a inocência dos habitantes do Novo Mundo”. Seu papel foi fundamental na colonização dos novos povos uma vez que se utilizando da evangelização, os jesuítas buscavam transferir a cultura da metrópole para estes povos tidos como incivilizados.

Ratificada pelo Concílio de Trento como instrumento oficial de evangelização da Igreja Católica, a Companhia de Jesus se lançou ao estudo das mais diversas áreas do saber a fim de promover a salvação da alma e do corpo do ser humano. Não demorou muito para os padres da Companhia serem reconhecidos como excelentes missionários e ganharem o apoio da Coroa Portuguesa para o exercício de suas atividades no Novo Mundo (COSTA, 2016).

Neste artigo, analiso a concepção epistemológica dos jesuítas e sua ação em terras amazônicas no início da colonização, no século XVII. Para tanto, na primeira seção apresento o contexto histórico da chegada dos jesuítas ao Brasil e na região Norte, bem como sua visão sobre o conhecimento; na segunda, examino a evangelização das crianças na Amazônia sob a perspectiva filosófica dos jesuítas; e na terceira seção, discuto a atividade educativa dos jesuítas apontando seus aspectos empíricos. O objetivo é refletir sobre a missão jesuítica no Norte do Brasil, suas bases teóricas e sua prática educativa em face da influência que esta ordem religiosa sofreu com o nascimento da ciência moderna.

Metodologicamente este é um trabalho de natureza histórica, baseado em fontes documentais e bibliográficas. Portanto, a pesquisa está inserida na abordagem qualitativa sendo utilizados os procedimentos da pesquisa documental dialogando com a pesquisa bibliográfica.

O referencial teórico se assenta na História Cultural, da qual são férteis as contribuições, especialmente da terceira geração dos Annales, ao propor uma ampliação do conceito de fontes de pesquisa passando a incluir iconografias, memórias, processos judiciais, crônicas, relatos de viajantes entre outros como documentos para uma pesquisa (BURKE, 2008).

Como fonte documental principal, este trabalho utiliza a “Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão” de João Felipe Bettendorff que abrange as ações dos inacianos na região amazônica desde a primeira tentativa de instalação da missão em 1607 (segundo ele, antes mesmo que os franceses descobrissem e povoassem a Ilha do Maranhão) até 1698 (ano da sua morte). Em seu relato detalhado das ações dos jesuítas, Bettendorff (1990) abrange as relações conflituosas com o governo durante o século XVII, período em que, por duas vezes, os jesuítas foram expulsos do Estado do Maranhão. Além disso, a “Crônica” mostra o modo de vida dos habitantes das diferentes regiões da Amazônia em que os inacianos atuavam. Na História Cultural, a análise do cotidiano é relevante e interessante para a compreensão da nossa formação cultural.

Além dessa “Crônica”, o estudo aqui apresentado se apoiou em dados da historiografia da região, como o livro “A política de Portugal no Valle Amazônico” de Arthur Cezar Ferreira Reis e em trabalhos acadêmicos que focalizam a Amazônia Colonial, destacando-se a dissertação defendida em 2016, no PPGED/UFPA/PA, intitulada: “A ação pedagógico-formativa da Companhia de Jesus na cidade de Belém do Grão-Pará (1652-1759)”.

O paradigma epistemológico de interpretação dos dados coletados é o hermenêutico, o qual, segundo Severino (2007, p. 115), propõe que “[...] todo o conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais”.

## Os jesuítas no Brasil

Alguns fatores favoreceram a vinda dos jesuítas para o Brasil, dentre eles o prestígio que a ordem já havia conquistado junto a Dom João III. Para o monarca português, a filosofia humanista cristã, não puramente teológica, adotada por esses religiosos se alinhava com o planejamento de Portugal para sua colônia brasileira (COSTA, 2016).

Assim, em 1549, desembarcam no Brasil os primeiros jesuítas, entre eles, Manoel da Nóbrega, José de Azpicuelta Navarro e Leonardo Nunes.

Manoel de Nóbrega era o superior da missão e como tal lhe cabia enviar relatórios de suas atividades ao superior da missão em Portugal (LONDÔNIO, 2002). Através dessas missivas, é possível perceber a visão do nativo como tábula rasa, um “papel em branco” a quem tudo poderia e deveria ser ensinado. Conforme Del Priore (1991, p. 10),

Aos olhos dos jesuítas recém-chegados às Índias então descobertas, não só o cenário carecia de ordem que exprimisse a marca civilizatória da metrópole na colônia, mediante a instalação de vilas, ereção de capelas e sementeira dos campos, mas as almas indígenas deviam ser ordenadas e adestradas para receber a sementeira da palavra de Deus.

Vale ressaltar que logo que os portugueses chegaram ao Brasil, havia dúvidas se os povos autóctones que aqui habitavam eram seres humanos, por isso discutia-se se deveriam ou não ser evangelizados. Somente em 1537, quando o Papa Paulo III declarou que eles possuíam alma, é que se iniciaram os esforços para sua evangelização (ARENZ, 2012).

Esse pensamento vigente se transformou em ação no modo como os colonizadores se relacionaram com os habitantes do novo mundo, e por isso Dussel (apud OLIVEIRA, 2016, p. 86) aponta a descoberta das Américas como o verdadeiro início da Modernidade em que “a Europa é vista como a civilização que determina o processo de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 87). Nessa concepção, a Europa se torna a referência de mundo e o outro não existe em sua singularidade, mas apenas na transformação em novos “europeus”. Assim, quanto mais próximo do padrão europeu, mais civilizado. Quanto mais longe, mais incivilizado. A violência é justificada como necessária, o que está presente também na prática pedagógica dos jesuítas que utilizavam o castigo físico na educação das crianças (DEL PRIORE, 2015).

Os desafios dos missionários jesuítas no Brasil foram inúmeros, pois se depararam com língua, geografia, clima e hábitos bem diferentes dos seus. Muitos desses desafios estão registrados nas cartas jesuíticas, nas crônicas escritas por alguns padres e por relatos de outros viajantes.

A primeira missão da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão<sup>1</sup> chegou à cidade de São Luís em 1622. Liderados pelo padre Luiz Filgueira, iniciaram no mesmo ano a construção do primeiro colégio – Nossa Senhora da Luz. Já em Belém, os jesuítas se estabeleceram somente em 1653, mais de 100 anos depois da chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, e seus líderes foram os padres João de Souto Maior e Gaspar Frutuoso. A chegada tardia foi precedida de uma tentativa frustrada em 1645, em que um naufrágio, ocorrido na baía do Marajó, dizimou todos os dezesseis padres que vinham para a missão sob o comando do Padre Luiz Filgueira, que também faleceu nessa viagem. Juntamente com os padres, havia mais duzentos soldados e de acordo com o relato de Bettendorff (1990), os sobreviventes do naufrágio foram mortos pelos índios Aruans.

Diferentemente do que ocorreu em outras regiões brasileiras, os jesuítas não foram os pri-

---

1 O Estado do Maranhão foi criado como uma unidade administrativa independente do Estado do Brasil em 1621, e se reportava diretamente à Portugal. Seu território correspondia aproximadamente aos atuais estados do Ceará, Piauí, Maranhão, Pará e partes de Tocantins e Amazonas. Em 1654 passou a se chamar Estado do Maranhão e Grão-Pará.

meiros a chegar na Amazônia. Antes deles, para cá vieram os Frades de Santo Antônio, que chegaram junto com Francisco Caldeira Castelo Branco na missão de expulsão dos franceses em 1616, e os Carmelitas Calçados em 1627 (REIS, 1993).

Ao chegar à Amazônia, os jesuítas já contavam com uma instrução própria de trabalho – o *Ratiom Studiorum* e os aldeamentos. Assim, logo que chegaram no Estado do Maranhão, além de investirem na construção de colégios, como o já citado Nossa Senhora da Luz em São Luís, construíram o de Santo Alexandre em Belém (1652), e ao mesmo tempo se espalharam por todo o Estado, a fim de criar os aldeamentos.

A pedagogia jesuítica era influenciada pela escolástica. Enfatizava o uso da razão e sintetizava a doutrina cristã e a teoria aristotélica (OLIVEIRA, 2016). Com base na filosofia de Santo Tomás de Aquino, a escolástica se afastava do pensamento de Platão e se aproximava do pensamento de Aristóteles, especialmente de sua metafísica.

Para Aristóteles, cada um traz em si uma essência que precisa ser atualizada pela ação de um agente externo (o mestre, o professor). Os jesuítas se posicionavam como esses agentes, capazes de transformar a potência do conhecimento divino em ato na vida dos povos que ainda não o conheciam.

### A evangelização das crianças

Na missão evangelizadora dos jesuítas, as crianças se tornaram um público especial pois, conforme Ariès (1986), no século XVII, o infante começa a deixar de ser visto como adulto em miniatura e passa a ser visto como um ser humano vivendo uma fase antecedente à vida adulta. Os inicianos acreditavam que para moldar a sociedade conforme os valores da Igreja Católica, bastava educar as crianças e introjetar nelas hábitos e crenças desejáveis. De acordo com Gilberto Freyre (2006, p. 218), “o processo civilizador dos jesuítas consistiu principalmente nesta inversão: no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande”. As crianças eram importantes interlocutores na relação dos jesuítas com os nativos, pois “os missionários aprendiam a língua indígena com os curumins e, nessas interações, ensinavam a língua portuguesa” (COSTA, 2016, p. 116).

Essa visão em relação à infância, levou os padres da Companhia de Jesus a escolherem os curumins como o “papel em branco”, pois neles seria possível construir o adulto civilizado como o europeu (DEL PRIORE, 1991). Por isso, os jesuítas investiram em colégios e aldeamentos onde os párvulos pudessem ser educados. Além disso, os inicianos criaram um modelo ideológico de criança-Jesus, que consistia em expandir a devoção ao menino-Deus e utilizavam essa imagem como modelo a ser seguido. (DEL PRIORE, 1991).

O pensamento racional dos jesuítas é traduzido em seu plano de estudo, o *Ratio Studiorum*. Esse manual se baseou no *modus parisienses* de ensino absorvido pelos padres que estudaram na Universidade de Paris. A preleção, os exames e as repetições que caracterizam esse tipo de ensino, são incorporados ao *Ratio Studiorum*, consagrando-o como o guia do trabalho educativo realizado pelos inicianos nas colônias portuguesas. No entendimento de Costa (2016, p. 58): “O modelo educacional a ser concretizado por meio da *Ratio* visava a moldagem de um homem virtuoso, do bom cristão, cujos eixos curriculares se assentavam em uma educação de cunho humanista e literário, destinado ao engendramento de uma elite colonial”.

A escolástica baseava o racionalismo teológico desde o século IX. Nessa concepção, o aluno é o centro do sistema educativo e o professor é alguém que desperta no aprendiz o interesse enquanto o ajuda por experiência a evitar desvios de uma ciência menos perfeita. Na escolástica, o adulto

é o modelo a ser copiado e há liberdade para o pensamento racional, desde que seja norteado pela Revelação Divina (OLIVEIRA, 2016).

Para Saviani (2013), entretanto, ao se firmar e se manter nessa concepção, os inacianos não buscavam fortalecer as ideias que predominavam até então como oposição à nascente concepção moderna de ciência, mas sim se adaptar aos novos tempos, reformulando a escolástica com elementos próprios da época, que destacassem o papel do homem como ser ativo. Ao analisar as missões jesuíticas na Amazônia seiscentistas, Santos (2010) utiliza o termo “neotomista” para identificar esta reformulação considerada por ele uma

compatibilização realizada pelos jesuítas entre a síntese tomasiana e o pensamento humanista renascentista, somado posteriormente aos aspectos da filosofia e da ciência modernas – e apresenta argumentos que reúnem à orientação teológica herdada da escolástica uma justificativa lógica e racional baseada na experiência (SANTOS, 2010, p. 17).

Percebe-se então que os jesuítas ao mesmo tempo que não se desvencilham do pensamento escolástico se aproximam do pensamento lógico e racional, conforme sua experiência nas missões evangelísticas. Contudo, a concepção vigente em sua prática pedagógica, de acordo com adução de Saviani (2013, p. 58),

Esta concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído de uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano.

Essa visão é responsável pelo uso frequente da disciplina como prática da pedagogia jesuítica, pois eles acreditavam que sem ela seria impossível moldar as crianças indígenas ao ideal de homem cristão. Assim, a correção era intrínseca ao ato educativo como apontado por Ariès (1986, p. 191):

A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa: ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco e de edificação e ascese. Os educadores se adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria.

### **A prática educativa dos jesuítas**

As crianças tiveram especial atenção dos missionários jesuítas, pois, como vimos, eles acreditavam que através delas seria possível perpetuar os valores morais da Igreja. Entretanto, o tratamento dado ao filho do colono e ao filho do indígena era diferente. Aos filhos dos colonos era permitido estudar nos colégios. Tanto no Colégio Nossa Senhora da Luz, em São Luís, quanto no colégio Santo Alexandre, em Belém, os filhos dos colonos estudavam latim, filosofia, teatro, cálculo, com o intuito de formar os intelectuais da nova terra. Esses colégios, entretanto, não tinham capacidade para atender toda a demanda e a escolha dos alunos cabia aos padres que atendiam as crianças que julgavam mais hábeis (COSTA, 2016). Com isso, a maioria dos filhos dos colonos não tinham acesso à educação escolarizada, embora essa já fosse demandada pelos moradores da época.

Aos curumins aldeados restava a catequese. E como descrito por Bettendorff (1990, p. 131), a doutrina era acompanhada de atividades práticas: “ao fim da doutrina, saía com todo o auditório a encomendar as almas pela aldeia, entoando os meninos em voz alta a doutrina cristã com a cruz alçada, e respondendo todos, assim índios como índias, uniformemente a tudo”.



## Pedagogia Jesuítica na Amazônia: Teoria e Prática

Mesmo com uma concepção racionalista, os padres da Companhia de Jesus que chegaram à Amazônia, tal qual havia sido feito nas missões do século XVI em outras regiões do Brasil, adotaram em sua ação educativa, uma postura mais empírica, pois somente assim puderam se aproximar de forma mais efetiva dos nativos e alcançar seus objetivos de cristianização e civilização destes. Na interação com as crianças, os padres aprendiam a língua nativa e ensinavam a doutrina cristã. A música era um importante instrumento de aproximação e conquista dos curumins e, portanto, fazia parte da metodologia de trabalho dos padres.

A introdução de instrumentos musicais nas atividades educativas realizadas nas aldeias da Bahia e de São Paulo no século XVI, permanece nas aldeias localizadas no Norte do Brasil. Na aldeia dos Guajajaras, tidos como mais arredios, o padre João Maria os ensinava a tocar gaita, pois afeiçoados a este instrumento os índios se entretiam e ficavam nos aldeamentos (BETTENDORFF, 1990). Ainda no Maranhão, o padre Diogo da Costa ensinava os rapazes a cantar e tocar violão. Outras habilidades das crianças eram aproveitadas pelos padres. Em sua experiência na aldeia de Gurupatiba, Bettendorff (1990) relata que cabia aos meninos e meninas a função de ornamentar o altar da igreja da aldeia.

A instalação de oficinas de arte nos colégios de São Luís e Belém, assim como nas fazendas e aldeamentos, foi outra estratégia bem-sucedida na atividade pedagógica dos jesuítas na Amazônia. Dessa forma, através da realização de atividades práticas que agradavam os índios, os inicianos se aproximavam para inculcar-lhes os valores cristãos. Conforme Mattos (apud COSTA, 2006, p. 112),

Os curumins quando adquiriam o domínio da língua portuguesa, começavam a estudar o catecismo da doutrina cristã e a ler e escrever; segundo os pendores, também tinham aulas de canto orfeônico e de instrumentos musicais. Caso concluíssem os estudos elementares, iriam para o aprendizado de ofícios mecânicos (marcenaria, olaria etc), e os que demonstrassem ter habilidades para o estudo, poderiam participar das aulas de Latim, o que equivalia a um curso secundário.

O padre João Daniel, em sua obra “Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas”, escrita no século XVIII, destaca a habilidade dos índios em aprender todo tipo de ofício, e o papel das missões para que isso ocorresse conforme depreende-se do excerto abaixo:

Onde, porém realçam mais é na missões e casas dos brancos, em que aprendem todos os ofícios que lhe mandam ensinar, com tanta facilidade, destreza e perfeição, como os melhores mestres, de sorte que podem competir com os mais insignes do ofício; e muitos basta verem trabalhar algum oficial na sua mecânica para o imitarem com perfeição. Donde procede haver entres eles adequado imaginários, insignes pintores, escultores, ferreiros, e oficiais de todos os ofícios; e têm tal fantasia, que para imitarem qualquer artefato basta mostrar-lhes o original, ou cópia, e a imitam com tal magistério, ao depois faz equivocar qual seja o original, e qual a cópia (DANIEL, 2004, p. 341).

Dessas oficinas resultaram verdadeiras obras de artes, que ainda podem ser encontradas no Museu de Arte Sacra em Belém.

Havia uma forte intenção dos jesuítas em enviar os indiozinhos convertidos aos colégios de Portugal, a fim de concluir com êxito a missão de civilização dos nativos e mostrar ao Superior o fruto do seu trabalho. Na Bahia, essa missão foi profícua. Porém, na Amazônia, os jesuítas não tiveram o mesmo êxito conforme análise de Chambouleyron, Arenz e Neves Neto (2011, p. 66):

Pelo que se pode entender das cartas e relações dos jesuítas do Maranhão e Pará, durante o século XVII, as atividades educativas não foram tão produtivas como em outros lugares, como, por exemplo, o colégio da Bahia. Talvez o reduzido nú-



## Pedagogia Jesuítica na Amazônia: Teoria e Prática

mero de religiosos e a extensão do território sobre sua responsabilidade fizessem seu trabalho improdutivo e mais difícil.

A resistência dos indiozinhos em permanecerem na fé cristã e/ou manterem os valores morais que lhes foram ensinados, são registrados com tristeza pelo padre Manoel da Nobrega em suas cartas. Elas demonstram, segundo análise de Del Priore (1991), que ao contrário do que os jesuítas acreditavam as crianças indígenas já tinham inscritas em si, crenças e valores e não eram o “papel em branco” que supunham. Essas crenças eram aprendidas no cotidiano na vida social dentro da tribo, que tinha o papel educativo.

Embora Saviani (2013) não considere a existência de uma pedagogia no cotidiano indígena antes da chegada dos colonizadores, dada a sua visão escolacentrista, ele não nega que há uma educação efetiva baseada na força da tradição, na força da ação e na força do exemplo. Essa educação irá se chocar constantemente com a proposta racional e essencialista inserida pelos jesuítas forjando a mestiçagem cultural conceituada por Gruzinski (2003). Para ele, a relação construída na colonização mexicana não se deteve apenas em destruição e resistência, mas propiciou também a transformação cultural das sociedades envolvidas no processo de colonização.

A mesma constatação pode ser observada na relação entre jesuítas e colonizadores nos sistemas evangelísticos realizados na Amazônia, como explicitado por Santos (2010, p. 18):

A ação de Souto-Maior demonstra que a estratégia de conversão utilizada estava pautada pelo princípio da *accomodatio* presente no “modo de proceder” jesuítico e, embora tal “flexibilidade” fosse vista pelos membros da Ordem como uma poderosa ferramenta de auxílio para aproximar infiéis e pagãos ao catolicismo, ao adotarem a polêmica atitude de adaptar-se aos costumes dos outros povos para difundir a fé cristã, os jesuítas acabavam correndo o risco de ultrapassar os limites da concepção eurocêntrica e gerar resultados distintos aos desejados.

Percebemos que a estratégia adotada pelos inicianos, tem o efeito de propiciar novos hábitos não somente para os nativos, mas também para os próprios jesuítas. E isso ocorre igualmente na relação destes com as crianças conforme análise de Del Priore (1991, p. 22): “A pedagogia jesuítica, e a tentativa de transformar os pequenos indígenas em crianças santificadas e exemplares, vai ajudar na elaboração de uma cultura sincrética”.

O sincretismo é perceptível inclusive na Amazônia. No trabalho sobre a cultura alimentar na região, no qual analisa as relações entre índios, jesuítas e demais personagens envolvidos na vida cotidiana da Amazônia Colonial, Abbate (2016, p. 52) destaca o papel dos inicianos na mestiçagem cultural considerando que as missões jesuíticas tinham por característica a “desconstrução e reconstrução dos códigos comunicativos”. Para ele, ao revestir as danças dos curumins com elementos da catequese, os jesuítas criavam códigos de comunicação transculturais que marcaram a relação entre eles e se estabeleceram como novas formas culturais.

Ademais, dessa relação com os nativos na Amazônia seiscentista, estabelecida principalmente nos aldeamentos nas margens dos rios, originou-se a cultura ribeirinha e o Círio de Nazaré, a mais tradicional festa religiosa, do estado do Pará, que se configuram como exemplos da mestiçagem cultural ocorrida a partir da prática educativa jesuítica na região (ARENZ, 2012).

### Considerações Finais

A Companhia de Jesus surgiu no contexto do Concílio de Trento como estratégia da Igreja Católica para combater os avanços da Reforma Protestantes. A epistemologia dos inicianos pode ser chamada de “neotomasiana” ou “neoescolástica” por manter os fundamentos da escolástica de Santo Tomás de Aquino ao mesmo tempo que lhe incorpora elementos do racionalismo cien-

## Pedagogia Jesuítica na Amazônia: Teoria e Prática

tífico moderno ao defender que o conhecimento se origina na razão e é o sujeito quem determina o objeto. Sua filosofia se mantém essencialista, acreditando que a essência do homem precede sua existência e o papel da educação é resgatar essa origem moldando o ser humano ao ideal cristão.

Entretanto, no trabalho missionário realizado na colonização na Amazônia no século XVII, os jesuítas mantiveram a estratégia utilizada no século anterior em outras regiões brasileiras, de utilizar a música, a confecção de instrumentos musicais e as próprias danças indígenas como elementos de aproximação com os silvícolas. Sua prática educativa incluiu assim, elementos empíricos para atingir seus objetivos evangelísticos.

Com essa pedagogia ativa, por meio da qual havia uma constante interação entre os educadores e educandos, o processo de aprendizagem propiciou não apenas a dominação dos povos autóctones, mas permitiu a realização da mestiçagem cultural com marcas indeléveis nos hábitos e costumes existentes ainda hoje na cultura amazônica. Os aldeamentos nas margens dos rios deram origem, por exemplo, à cultura ribeirinha, uma das características da região. E a mais tradicional festa religiosa do estado do Pará, o Círio de Nazaré, tem sua raiz na evangelização católica. Além disso, algumas das obras artísticas confeccionadas pelos índios nas oficinas de arte dos jesuítas ainda podem ser encontradas na Igreja de Santo Alexandre. Nessas obras ímpares e características do Período Colonial, é possível observar os traços indígenas impressos nas obras por eles manufaturadas, e elementos do seu cotidiano.

É possível inferir, então, que embora a filosofia dos inacianos fosse idealista e racionalista, sua prática educativa na catequização dos nativos da região amazônica continha elementos empiristas, sem os quais não seria possível alcançar o êxito obtido e tais práticas empíricas contribuíram para a miscigenação cultural na região.

### Referências

ABBATE, Francidio Monteiro. *O que não mata engorda: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial*. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ARENZ, Karl Heinz. *Fazer sair da selva: as missões jesuíticas na Amazônia*. Belém: Estudo Amazônicos, 2012.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BETTENDORF, João Felipe. *Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão*. 2. ed. Belém: Fundação Cultural Tancredo Neves; Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

COSTA, Dayseane Ferraz; ARENZ, Karl Heinz (Org.). *Patrimônio e História: os jesuítas na Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2014.

COSTA, Elisangela Silva da. *A ação pedagógico-formativa da Companhia de Jesus na cidade de Belém do Grão-Pará (1652-1759)*. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <<http://www.ppged.com.br/arquivos/File/DisElisangelaCostaPPGED2016.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

**Pedagogia Jesuítica na Amazônia:  
Teoria e Prática**

CHAMBOULEYRON, Rafael; ARENZ, Karl Heinz; NEVES NETO, Raimundo Moreira das. “Quem doutrine e ensine os filhos daqueles moradores”: a Companhia de Jesus, seus colégios e o ensino na Amazônia Colonial. *Histedbr On-line*, Campinas, v. N. Esp., p. 61-82, out. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/arto4\\_43e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/arto4_43e.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2017.

DANIEL, João. *Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas*, v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DEL PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os Jesuítas na Colônia. In: DEL PRIORE, M. D. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 10-27.

\_\_\_\_\_. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GRUZINSKI, Serge. *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI - XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LONDOÑO, Fernando Torres. Escrevendo Cartas: Jesuítas, Escrita e Missão no Século XVI. *Revista Brasileira de História*, [s.l.], v. 22, n. 43, p.11-32, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01882002000100002>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis: Vozes, 2016.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *A política de Portugal no Valle Amazônico*. Belém: SECULT, 1993.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Breno Machado dos. As missões jesuíticas na Amazônia Portuguesa seiscentista: uma análise sobre a dinâmica de evangelização através do diário do padre João de Souto-Maior. *Csonline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 11, p. 11-28, set/dez. 2010. Disponível em: <<https://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/view/1032>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVESTRE, Armando Araújo. *Concílio de Trento*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/concilio-de-trento/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

# Do Formador de Professor: Reflexão da Prática Sob a Abordagem Transdisciplinar no Pensamento Complexo

Francisca Janice Silva

## Introdução

Este artigo tem como objetivo elucidar a necessidade da implantação do pensamento complexo no processo de aprendizagem do formador de professores, enfatizando os princípios da abordagem transdisciplinar e multidimensional. As reflexões propostas por essa temática apontam para os desafios que abarcam a formação e a atuação desse profissional, sobretudo, com a prática deste no contexto escolar, que exige uma postura diferenciada frente ao ensino, ou seja, sensível, investigadora, crítica e reflexiva. Tal postura implica necessariamente em um novo modelo de educação, que permita o ser compreender a realidade através de uma concepção global, em que os conhecimentos sejam religados uns aos outros, relacionando as partes com o todo e o todo com as partes, concepção da complexidade, que colabore com a construção de sujeitos mais críticos e dispostos a intervir em sua realidade. Morin (2005, p. 66) afirma que

Pascal já havia dito que todas as coisas estavam ligadas umas às outras, que era impossível conhecer as partes. Para ele, o conhecimento era um vaivém permanente de todas as partes, que escapava à alternativa estúpida que opõe os conhecimentos particulares não religados entre si ao conhecimento global, oco e vago.

Nesse sentido, tanto a formação inicial como a continuada do profissional que atua no processo de aprendizagem precisam abarcar não só os conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas compreender que o conhecimento não se dá de forma isolada, compartimentalizada e fragmentada, mas, sim, globalizado e articulado entre todas áreas do conhecimento, religando todos os saberes.

Desse modo, o ensino transdisciplinar não se resume a simples reunião de disciplinas ou a possibilidade apenas do diálogo entre duas ou mais delas, mas da relação dos conhecimentos entre todas as áreas do conhecimento. Assim, esse estudo justifica-se, pois sua finalidade é possibilitar ao formador de professor, maior compreensão sobre o seu papel e a necessidade de ressignificar os seus conhecimentos, a partir de um olhar crítico e investigativo, capaz de promover reflexão sobre a própria prática, bem como de todos aqueles que se encontram envolvidos no processo educacio-

nal como um todo.

Vale ressaltar que, ao investigar a formação do formador de professores tendo por base a abordagem transdisciplinar e multidimensional, é necessário ter em mente que esse profissional enfrenta no seu cotidiano escolar vários desafios, entre os quais se pode destacar: a quebra de concepções tradicionais tidas como verdadeiras, o baixo salário, a aquisição de diversas doenças (estresse e síndromes), a própria indefinição de papel, a falta de bom relacionamento entre a equipe e o não reconhecimento da profissão, entre outros fatores que, na maioria das vezes, acabam influenciando na desmotivação e no descompromisso desse profissional em continuar a busca pela inovação de novas práticas pedagógicas e assim melhorar a sua prática. Tais desafios implicam, sobretudo, na mudança do perfil desse profissional, exige de certo modo um olhar diferenciado a respeito da sua formação.

Nesse sentido, conceitos como dúvida, incerteza e incompletude devem sempre estar na formação desse profissional. Morin (2005 p. 176) assinala que “[...] o problema da complexidade não é o da completude, mas o da incompletude do conhecimento”. Com base nesse pressuposto, deve-se promover melhor reflexão sobre a formação do formador de professores, bem como analisar se a teoria da complexidade e da transdisciplinaridade fazem parte da prática desse profissional, elucidando princípios que incluem o conhecer, o diálogo, o interagir, o fazer, o agir e o refletir, como bem pontua Freire (2002, p. 43), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, a formação de professor precisa acontecer de forma dinâmica e dialógica, de modo que permita a reflexão sobre o fazer pedagógico desse profissional.

O procedimento metodológico utilizado para a realização deste trabalho foi o levantamento bibliográfico de autores como Morin (2000, 2001, 2005 Freire (2002; 2017), MORAES (2008), Pimenta (2012) e outros. No primeiro momento, far-se-á um debate reflexivo acerca do pensamento complexo, bem como sobre a sua importância para a compreensão da educação moderna; será realizada também uma provocação a respeito da atuação do formador de professor diante da abordagem transdisciplinar. Por último, como resultado das discussões travadas, anuncia-se que a formação de professores e a educação são peças-chave para desencadear a transformação da realidade, ambas devem assumir o compromisso com o bem-estar dos seres humanos e com as questões ambientais, no sentido de favorecer a construção de novos valores, ou seja, formar pessoas mais conscientes, em que a alteridade e o respeito à diversidade cultural e social se façam presente.

O texto é apresentado em tópicos, nos quais primeiramente são tecidas reflexões referentes ao pensamento complexo de Edgar Morin (2000, 2001, 2005). Logo após, há questionamentos acerca da formação e da atuação do formador frente à formação do professor, e por fim, acerca da necessidade de a prática desse formador ser pautada na perspectiva da abordagem transdisciplinar e multidimensional.

### **Refletindo sobre o pensamento complexo**

O ser humano é eminentemente biológico, social, político, econômico e cultural, por isso é necessário pensar de maneira complexa os fenômenos presentes no seu dia a dia, algo ainda muito desafiador e difícil para a maioria dos seres, não por que querem, e sim por que a vida toda foram “educados” a pensar tais fenômenos de forma simplificante. Por isso, para compreender determinados fenômenos e sua relação com o meio, na maioria das vezes, costuma ordenar, simplificar, reduzir, separar, isolar os conhecimentos e não unir uns aos outros, agir sem refletir acerca da relação interdependente que existe entre eles. Morin (2001 p. 43) afirma que

Como a nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e não, a

## **Do Formador de Professor: Reflexão da Prática Sob a Abordagem Transdisciplinar no Pensamento Complexo**

unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man's land entre as disciplinas se tornam invisíveis.

Nesse sentido, é necessário enfatizar que as complexidades presentes nas disciplinas e nas áreas do conhecimento existem, porém raramente são percebidas nos seus contextos, pois a educação acabou ensinando o ser humano a pensar de forma isolada e compartimentalizada os problemas. Essa situação aponta para o grande desafio que envolve o formador de professor do século XXI.

A formação de formador exerce papel preponderante, pois se coloca como um dos grandes desafios frente a realidade educacional, por isso precisa considerar as complexidades vivenciadas nos diferentes contextos educacionais. Daí surge o pensamento complexo como necessário, pois possibilita uma abordagem transdisciplinar do processo educacional, no que não afasta e tão pouco ignora o paradigma tradicional científico, ao contrário, dialoga, reúne e convive com as diversidades e com as contradições, acredita que os conhecimentos são entrelaçados e tecidos em conjunto uns com os outros. Morin (2001 p. 188), assinala que

Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades.

Diante disso, as reflexões, ora apresentadas por Morin, se colocam como fundamentais à construção e reconstrução dos saberes necessários à prática, pois nos possibilita a reflexão a respeito do atual processo de formação que vem sendo desenvolvido, apontando principalmente para a mudança na atuação do formador de professor, a partir da necessidade de uma abordagem transdisciplinar, que lhe possibilite uma visão multidisciplinar e transdisciplinar do processo educacional.

### **Formação de formador de professores: uma identidade necessária**

Na educação, ao se falar em formação, logo vem à mente a formação de professores, como se só esses profissionais tivessem continuamente necessidade de passar por formações, não sendo muito comum encontrar estudos sobre a formação de formador de professores. Essa situação nos remete a uma série de questionamentos, como por exemplo: por que será que é mais comum encontrar documentos escritos sobre a formação de professor do que de formador desse profissional? O formador de professor tem sua identidade garantida? Será se ele consegue compreender a sua importância para o processo de formação? A quem cabe a formação do formador de professor? Como esses sujeitos se tornam formadores? Os seus conhecimentos ajudam a ampliar os saberes dos professores? Como se dá a atuação desse profissional junto aos professores?

Essas indagações são necessárias, porém apontam para as inquietações sobre a relevância de definir a nova identidade do formador, no sentido de ampliar os seus conhecimentos e suas aprendizagens, para, assim, ter maiores condições de melhorar a prática dos professores em sala, bem como as de outros agentes envolvidos diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Pimenta (2012, p. 20) afirma que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativa.

As considerações da autora apontam que a identidade profissional não é permanente e tão pouco adquirida, mas é construída por meio das relações sociais entre os indivíduos. Nesse sentido, a formação do formador de professor é de suma importância para a construção de sua identidade



## Do Formador de Professor: Reflexão da Prática Sob a Abordagem Transdisciplinar no Pensamento Complexo

profissional, precisa ser significativa, a partir de um novo olhar, investigativo, crítico e reflexivo, capaz de superar a visão fragmentada dos saberes, reconhecendo suas experiências e sua identidade cultural, que possibilite uma reflexão crítica sobre a própria prática. Nesse sentido, Freire (2002, p. 45) afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essas considerações acenam que é necessário que o profissional faça reflexão acerca da própria prática, para que possa atuar de forma consciente e ser capaz de provocar mudanças significativas na realidade a qual se encontra inserido, de modo a contribuir com a melhoria de outras práticas.

Diante dessa situação, faz-se necessário uma provocação acerca da qualidade dos cursos de graduação, de formação continuada, bem como a respeito da própria legislação em vigor, que exige formação adequada para atuar no processo de ensino e aprendizagem. Essa situação nos remete a refletir: será que a aquisição de diplomas de nível superior e a obtenção de outros títulos, bem como a acumulação de cursos adquiridos em livros, garantem de fato a qualificação desse profissional para atuar na educação?

Em decorrência desse questionamento, faz-se necessário compreender que o saber é construído pelo ser humano em um dado momento, logo, não é imutável e absoluto, assim Moraes (2008, p. 41) ressalta que

Se faz urgente a necessidade de nos distanciarmos de modelos absolutos, certezas incontestáveis, propondo uma nova maneira de encarar o conhecimento de forma integrada aos contextos, interligando áreas diferentes no desenvolvimento de significados.

As contribuições de Moraes vêm no sentido de nos alertar sobre a importância de nunca aceitar o conhecimento como algo dado, absoluto e incontestável, é necessário que sentimentos como os de dúvidas e de incertezas povoem sempre o pensamento do ser humano, a fim de favorecer a interligação e integração dos conhecimentos aos diversos contextos.

Nesse sentido, a abordagem do pensamento complexo é necessária para a construção de uma consciência aberta e planetária, por buscar a conexão entre os conhecimentos, e a superação da visão de mundo fragmentado, preconizado pelo paradigma simplificador e reducionista. Nesse sentido, as reflexões sobre a formação do formador de professor, sinalizam para uma mudança urgente no que se refere à atuação desse profissional frente ao processo formativo, delineando uma formação consciente, reflexiva, que permita os envolvidos irem muito além dos conhecimentos específicos de sua área de formação.

### Formação de formador de professor sob o olhar transdisciplinar

A teoria da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, criada pelo teórico Edgar Morin, possibilita o ser humano fazer reflexões concernentes ao conhecimento científico, assim como buscar compreender a relação existente entre os diferentes tipos de saberes, com os quais o formador de professores pode pesquisar, relativizar, religar e articular os conhecimentos uns com outros, de forma a permitir a criação de novos conceitos a respeito das coisas, considerando também um jeito novo de pensar, agir, sentir e perceber os mais diversos contextos existentes.

Desse modo, os estudos realizados nessa perspectiva indicam certa dificuldade em desenvolver uma proposta de ensino pautada no pensamento complexo e na transdisciplinaridade, devido à falta de entendimento por parte de grande parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, tal proposta é de fundamental importância à prática dos profissionais que atuam frente a formação de professores, pois possibilita maior reflexão acerca da prática, evidenciando que o ato de ensinar é complexo, que não se dá de forma simples e estática, por isso ele deve prevenir-se de

## Do Formador de Professor: Reflexão da Prática Sob a Abordagem Transdisciplinar no Pensamento Complexo

cair no risco do erro e da ilusão, como bem ressalta Morin (2000, p. 19):

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.

As considerações pontuadas por Morin refletem que o conhecimento é construído pela ação humana em um dado tempo histórico para atender as suas necessidades, logo, não pode ser concebido como algo pronto e absoluto, mas relativizado e passível de ser mudado. Desse modo, faz-se necessário que os formadores de professores, que desenvolvem formação em todos os níveis de ensino, apresentem uma postura crítica, flexível, reflexiva e consciente, evidenciando uma visão globalizada, multidisciplinar e transdisciplinar da sua atuação, de maneira que reflita na melhoria do ensino.

Segundo Morin (2000), a inserção da abordagem transdisciplinar no pensamento complexo não implica em romper de uma vez por todas com o paradigma simplificador, sustentado pela lógica determinista e reducionista, mas é necessário abrir a mente para um pensamento unificador, que possibilite a conexão dos saberes. Dessa forma, a formação de formadores de professores precisa ser desenvolvida, objetivando mudanças significativas na prática do professor, possibilitando a compreensão e a aquisição do conhecimento, uma vez que essa não se dá de forma isolada e tão pouco compartimentalizada, logo, a prática de sala de aula não se dá de forma homogeneizada, mas comportando as diversidades culturais.

Assim, a perspectiva transdisciplinar no pensamento complexo, propõe a conexão dos conhecimentos aos diferentes campos dos saberes e sua relação se dá de forma inseparável, com o meio cultural, social, econômico, político e evidentemente com a natureza.

De acordo com essa perspectiva, é necessário um novo olhar sobre o ato educativo, primando principalmente pelo desenvolvimento de uma formação do ser humano a partir de uma visão globalizada da educação, isso é essencial para execução de uma formação, pois possibilita ao formador de professor capacidade de ir além de seus conhecimentos específicos, pois favorece a realização de estratégias formativas em que a ética, a contradição de opiniões, o diálogo e as múltiplas ideias serão sempre ponto de debate, como bem ressalta Freire (2017, p. 109):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Portanto, as considerações de Freire remetem-nos à reflexão de que o ato educativo necessita ser sempre mediatizado pelo diálogo entre os sujeitos, como forma de transformar as práticas pedagógicas em práticas mais humanizadas, permitindo assim a conexão dos conhecimentos entre os pares, a compreensão de que a assimilação do conhecimento não se dá de forma simples, porém complexa.

Dessa forma, explica-se a necessidade da inserção de uma formação de formador de professor com o primado da abordagem transdisciplinar no pensamento complexo, por buscar efetivar uma formação significativa, com a atitude, reflexiva dialógica e consciente sobre a sua atuação na natureza, enfim com práticas que abarca a dimensão transdisciplinar do ensino, para que haja a formação de sujeitos éticos, reflexivos e comprometidos com a natureza e com o bem-estar da sociedade

## **Considerações Finais**

O pensamento complexo, assim como a abordagem transdisciplinar se apresentam como alternativas viáveis na transformação do processo de ensino e aprendizagem. O formador de professor é um dos agentes necessários à execução dessa abordagem, pois precisa buscar desenvolver novas formas de pensar a educação para fundamentar sua prática formativa, com vistas a melhorar a prática pedagógica do professor e assim sistematizar as aprendizagens dos seus alunos.

Nesse sentido, é importante a realização de uma formação que busque desenvolver novas maneiras de olhar a educação, vislumbrando um olhar diferenciado acerca do ensino, essa por sua vez deve abarcar a formação do professor de forma crítica e reflexiva, capaz de repensar sua prática de sala de aula, de modo favoreça ações pedagógicas qualificadas e aprendizagens significativas dos alunos, favorecendo a formação de sujeitos éticos, autônomos, sensíveis, comprometidos com a natureza e capazes de ver a partir das relações estabelecidas com outro.

Assim, as reflexões desencadeadas por este estudo apontam para um novo caminho a ser seguido pela a educação, no qual o pensamento humano precisa passar por grandes transformações, considerar o ser humano como sujeito de suas ações e construtor do conhecimento, primando principalmente pela articulação dos saberes.

Dessa forma, desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da abordagem transdisciplinar no pensamento complexo, é importante e necessária a educação moderna, devido à gama de problemas vivenciados no interior das escolas e que implicam em atitudes diferenciadas por parte do profissional que atua diretamente no processo de ensino. Nesse sentido, desenvolver tal abordagem, significa que o ser precisa se enxergar como sujeito situado historicamente nesse processo, ir sempre além dos seus conhecimentos específicos e das suas habilidades cognitivas, enfim, estar sempre de mente aberta, para refletir sobre a própria prática e ajudar na transformação de outras, assim como, transformar o ensino contemporâneo.

## **Referências**

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/Prolibera, 2008.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação e complexidade: sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente: formação de professores: Identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

# A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana

Josenilda Rita Teixeira Alves

## Introdução

A sociedade em que vivemos e na qual nos relacionamos, de base capitalista e com visão neoliberal, nos obriga a conviver diariamente com imensas mazelas e desigualdades sociais ocasionadas pelo descaso do poder público, que pouco ou nada investe para melhorar a vida da população em saúde, saneamento básico, segurança e educação.

Esse descaso e as profundas crises éticas e políticas pelas quais passamos geram na sociedade a pauperização, a exclusão, falta de acesso ao mínimo necessário para a sobrevivência, produzindo uma mão de obra cada vez mais empobrecida, exposta à marginalidade social com menos escolarização e extremamente carente de atenção básica.

Nessa lógica neoliberal, à educação cabe o desafio de retirar os muitos excluídos da condição de analfabetismo e prepará-los para o mercado de trabalho em atividades, na maioria das vezes, de baixa qualificação, cabendo a tarefa básica de ensinar a ler, escrever e contar.

Assim, na realidade o que temos é uma escola que não considera a experiência e o conhecimento acumulado nem a formação integral, que separa a educação dos excluídos da educação oferecida a elite, na qual se dissemina a formação mínima apenas para instrumentalizar a classe trabalhadora para suprir necessidades produtivas, e coloca o acesso ao conhecimento diretamente ligado a classe social a que o indivíduo pertence, e a utilidade que fará do ensino em sua vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 propagou a expansão da oferta, porém com condições de qualidade questionáveis, pois a realidade observada em muitos espaços escolares é a de um ensino apenas para adaptar o indivíduo ao sistema sem contextualizar e compreender os desafios do cotidiano, em espaços sem as mínimas condições para funcionamento além de outros tantos problemas relacionados ao descaso do poder público.

Nos espaços escolares temos então o ensino separado por conhecimentos e áreas que não contextualizam a realidade dos sujeitos que ali estão, e isso é agravado diante do aspecto da infraestrutura totalmente comprometida, com escassez de materiais e equipamentos e sem profissionais

## **A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana**

qualificados para lidar com as exigências da sociedade tecnológica e também com mazelas sociais que têm eco na escola.

A educação então se vê nesse impasse de conseguir formar um docente que problematize essa realidade e tenha condições de enfrentar esses desafios diários com profissionalismo.

O que observamos nas formações tanto inicial quanto continuada dos docentes é que o que está posto nos programas e projetos não dialoga com a realidade, criando uma incoerência entre a teoria e a prática desenvolvida e vivenciada pelos profissionais no espaço escolar.

Na década de 90, considerando as muitas discussões sobre a educação com líderes educacionais do planeta, a UNESCO propôs a Edgar Morin estabelecer o que ele considerava os sete saberes necessários à educação do futuro. A proposta era olhar o ser humano como um todo complexo, físico, biológico, psíquico, histórico, social e cultural que reorganiza o mundo que o rodeia e onde a educação promova o conhecimento para a compreensão da totalidade.

Assim, no entendimento de que a educação só muda se houver mudança também na formação do educador, a proposta deste artigo é refletir sobre a importância de uma formação que considere ensinar a condição humana, para superar a fragmentação, em busca da interdisciplinaridade necessária a construção de uma educação de qualidade.

### **O Pensamento Complexo de Edgar Morin**

Edgar Morin é o filósofo francês, formado em História, Geografia e Direito, que estabelece entre seus muitos estudos que os fenômenos sociais não são simples de se analisar porque estão compostos por emaranhados de informações e que isso deve estimular os pesquisadores a terem uma mente aberta e sempre ir em busca de novos desafios.

Para ele, pensamento complexo é aquele que articula as diversas áreas de conhecimento, no qual conceitos antagônicos se unem, se complementam, e o que é singular se conecta com o todo, reagrupando os saberes para se compreender o universo.

Para Morin (2003), a complexidade é então a união dos processos, a articulação para superar o pensamento redutor que só vê os elementos por partes rumo ao pensamento global, que vê o todo.

Há, portanto, a necessidade de se complexificar o saber, ou seja, estabelecer estratégias para apreender a realidade, pois em toda nossa existência agimos e somos influenciados em nossas relações o que nos obriga a agir rápido e impulsivamente na representação de papéis sociais.

Tudo o que acontece em nossa existência é uma pequena parte de um todo maior, tudo se relaciona entre causa e efeito, com raízes que são culturais, sociais, econômicas e psicológicas e o homem é um ser biológico e cultural que produz saberes, acumula experiências, utopias e emoções.

Nesse processo é importante educar para desvelar a realidade e olhar sobre várias perspectivas um mesmo fenômeno e educar nosso pensamento para agir de forma complexa, compreender a realidade desse mundo heterogêneo, diversificado em seus múltiplos aspectos. Devemos utilizar formas de mediação e apreensão dessa realidade, estabelecer relações complexas com o mundo e a sociedade.

Para superar a fragmentação, é preciso transformar nossos saberes, repensar as práticas pedagógicas, criar estratégias para enfrentar as incertezas e instrumentalizar para buscar a ética, a cidadania, a solidariedade, agindo no local, com foco no global, no planetário.

Morin (2004) valoriza o conhecimento como processo que prepara para pensar, construir práticas boas para todos, pois o saber nada serve sem a inteligência e propõe o caminho da supe-

## **A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana**

ração da visão estreita das disciplinas, para a compreensão do contexto, fazendo conexão com a existência.

O referido autor também defende o pensamento integral, ressaltando a importância de se buscar o desenvolvimento de um trabalho competente, reflexivo competente, crítico, investigativo, inovador e criativo, no qual a educação atual com seu fracionamento leva ao estudante entender o universo de forma desligada do contexto global universal, sem interação.

### **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**

Edgar Morin (2003) estabeleceu os sete saberes indispensáveis à edificação do futuro da educação em que propõe integrar as disciplinas de forma global, sem fragmentações e desenvolvendo um olhar global e ético sobre o planeta e o homem que o habita. São eles:

#### **Superação da cegueira do conhecimento**

A cegueira do conhecimento ocorre quando se estabelece uma única verdade, sem considerar o contexto global onde ela é construída. O conhecimento humano é composto pelo erro que, deve ser valorizado enquanto instrumento de aprendizagem e pela ilusão que vai desde a imaginação, da fantasia, mentira.

O egocentrismo humano muitas vezes classifica a verdade como absoluta e única, criando os dogmas, nos expondo sempre a erros de percepção ou de julgamento em relação à realidade exterior e em relação a nós mesmos. Então, ensinar considerando a possibilidade de erros e ilusões e da não existência de verdades únicas nos possibilita a construção de um conhecimento crítico, autocrítico, aberto e reflexivo que busca a verdade apesar de saber que ela é transitória, mas que podemos conviver com ideias sem considerá-las únicas e irrefutáveis. Ou seja, “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2003 p. 19).

#### **Ensinar a pertinência do conhecimento**

Nossa sociedade vivencia a reprodução de saberes desunidos e compartimentados, fragmentados e fragmentadores, divididos e divisores que determinam uma dupla visão do mundo falsamente antagônica em todos os seus aspectos: sujeito/objeto, corpo/alma, matéria/espírito, quantidade/qualidade, finalidade/causalidade, certeza/incerteza; razão/ilusão, objetivo/subjetivo, significado/significante.

Morin propõe a desfragmentação do conhecimento e dos saberes fragmentados, entre disciplinas e a realidade global, complexa e multidimensional. A divisão das disciplinas, se por um lado traz vantagens para o desenvolvimento das mesmas, por outro gera a hiperespecialização, impedindo a possibilidade de se compreender o todo, o global, impedindo a contextualização e rearticulação dos conteúdos com o contexto.

A educação deve estar apta para lidar com a realidade e os desafios multidisciplinares, transversais, globais, planetários, enfim, complexos, na construção de uma nova organização cognitiva que opere na dialógica e na simultaneidade entre essas dimensões, pois “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos” (MORIN, 2003, p. 65).



### **Ensinar a condição humana**

A condição humana pressupõe a lógica ternária de que o ser humano é espécie/indivíduo/sociedade, sendo cada uma destas dimensões conectada uma à outra e a educação que se concebe desde esta compreensão coloca com urgência o ensino da identidade terrena, por meio da grande narrativa histórica que religa a condição de espécie, de indivíduo e de sociedade de cada um. “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (MORIN, 2003, p. 15).

A condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, o que é impossibilitado pela desintegração das disciplinas e isso só será superado pela consciência do destino da espécie humana como ser individual, social e histórico, tudo entrelaçado e inseparável. A ideia é transmitir ao aluno que o homem é um ser multidimensional, mesmo que também seja visto fragmentado, assim como a natureza e a sociedade que o cercam.

É fundamental refletir sobre a condição e o conhecimento do humano na sua totalidade, na união de áreas e na percepção de entender que o homem é um ser biológico social físico cultural e histórico.

### **Ensinar a identidade terrena**

É prioridade considerando a necessidade de conhecer o lugar que habitamos, necessidades de sustentabilidade, problemas sociais e econômicos que abriga, onde podemos solidarizar e universalizar para conquistar o progresso e a sobrevivência.

A educação do futuro deverá ampliar os aspectos do processo inevitável e desejável de globalização, hoje calcado essencialmente no desenvolvimento econômico e introduzir uma noção mundial mais poderosa de desenvolvimento de nossas faculdades afetivas, morais e intelectuais em escala terrestre.

É preciso despertar e cultivar nas futuras gerações um sentimento de desvelo e pertencimento à terra, casa comum de todos, mãe e morada de toda a humanidade na tomada de uma nova consciência que engloba a ecológica, defesa dos direitos humanos, das minorias étnicas, culturais e sexuais e outros que lutam pela democratização.

Essas ações encontram violentas reações orquestradas pelo paradigma dominante servem e servirão para estimular um sentimento de compreensão e solidariedade local e planetária.

Somos seres humanos e partilhamos de um mesmo destino e assim é preciso compreender o caráter humano no mundo, como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou a circunstância da era planetária, da própria sobrevivência da terra.

### **Ensinar a enfrentar as incertezas**

Na trajetória humana, mesmo com todo o progresso, o futuro é imprevisível e desafia constantemente o homem que vive nesse eterno saber aprender a se adaptar as incertezas. Historicamente sabemos que não vivemos só de certezas, que nossa vida, não é linear, mas um complexo de ordens, desordens, organizações e desorganizações e a educação do futuro deverá considerar o princípio da incerteza como válido para todo o conhecimento. Para Morin (2005), a relação entre as certezas e incertezas é que dão sentido ao real e “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo”.

Toda ação que empreendemos tem desdobramentos que escapam ao nosso controle, são os

## **A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana**

imprevistos que se mesclam numa interação complexa que nos impede de prever o resultado. A educação do futuro precisa ensinar que toda a ação é um jogo entre sujeito e o contexto, e devemos desenvolver estratégias para analisar cada situação e possibilitar a flexibilidade para mudar e até interromper a própria ação quando esta se mostrar perigosa nos seus desdobramentos. É papel fundamental da educação, nessa ótica, preparar as mentes para o inesperado e seu enfrentamento.

### **Ensinar a compreensão**

Para Morin, a educação do futuro deverá ensinar a compreensão mútua como condição e garantia da solidariedade humana, estimular a compreensão das partes e do todo, a empatia, a identificação e a proteção do outro, que é também sujeito e humano.

Necessitamos exercitar a compreensão mútua, nossos limites, possibilidades, potencialidades e a tolerância para as ideias e convicções diferentes, em que o fundamental é aprender a ouvir, entender e se comunicar com o outro, tolerando atitudes contrárias e combatendo os insultos, as agressões ao ser humano e ao ambiente.

Segundo Morin (2003), a missão espiritual da educação é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade, pois, apesar dos avanços na tecnologia da comunicação, permanece à incompreensão tanto no plano individual como entre culturas e povos de origens culturais diferentes.

### **Ensinar a ética do gênero humano**

Corresponde à antro poética de “não querer para outrem aquilo que não desejamos para nós mesmos”. Refletir sobre o entendimento do homem como ser que relaciona ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e espécie, esferas inseparáveis e coprodutoras para ensinar valores como lealdade, responsabilidade, respeito, transparência, integridade e cidadania no sentido de pensar globalmente e agir localmente.

A antro poética, base de nossa essência humana, implica assumir a consciência e a condição e o destino humano como incerto, perseguir constantemente a humanização para alcançar a unidade na diversidade planetária com respeito, solidariedade e a compreensão do gênero humano e isso exige o dever de ensinar os princípios democráticos da liberdade individual, da responsabilidade, do respeito à diversidade e ao antagonismo, do consenso e da aceitação das pluralidades e antagonismos.

A antro poética compreende assim a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária, último saber referido por Morin diz respeito à decisão consciente e esclarecida de assumir a condição de indivíduo, espécie e sociedade na complexidade que ela encerra.

### **A formação docente**

A formação docente é um dos aspectos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, pois o cenário que se observa é uma enorme distância entre o perfil de educador que a atualidade exige e a realidade reprodutivista vivida nas escolas e nos cursos de formação.

O comprometimento profissional exige a reflexão permanente sobre a prática pedagógica, visando compreender os problemas de ensino, a organização dos currículos escolares, a realidade em que a escola está inserida e como o sujeito aprende as novas estratégias de ensino, socializando experiências e construindo ações transformadoras.

## A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana

Assim, o enfrentamento dar-se-á a partir da indagação reflexiva na qual os professores tomam consciência sobre o ensino que praticam, e, da ação reflexiva sobre esses saberes pedagógicos, as mudanças podem acontecer a partir do compromisso entre professor/aluno/ escola/sistema como um processo de construção, no qual os profissionais não sejam apenas tarefeiros, executores, técnicos de sua ação pedagógica, mas se transformem em profissionais criadores, inventores, críticos, reflexivos e capazes de pesquisar a partir do seu contexto construindo e reconstruindo sua própria prática.

Segundo Nóvoa (1991), “é necessário que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”.

É preciso repensar o processo de formação continuada que os sistemas de ensino propõem, instigar o professor a desenvolver a autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a construir teorias sobre o seu próprio trabalho.

Pensar uma formação que vá além da promoção de capacitação, na qual os professores ouvem o que devem fazer, sem realmente se efetivarem na prática. É preciso refletir sobre as experiências e saberes, em questões do cotidiano como situações de desafio, num processo de reflexão na ação, permitindo a reorientação da ação no mesmo momento em que a está vivendo, interpretando e criando condições de propor alternativas para transformação da ação.

A formação continuada precisa ser desenvolvida a partir do contexto escolar em que os docentes estão inseridos, trazendo a teoria a partir da prática para que possam interpretá-la, que percebam a escola como uma organização dinâmica, equilibrando saber teórico-prático e pedagógico e oportunizando a construção de conhecimentos que possam fazer emergir competências para trabalhar os diferentes conhecimentos.

O professor para atender às novas exigências da profissão necessita de atualizações constantes, individualmente e coletivamente, para ter condições de enfrentar a complexidade da sala de aula e os desafios dessa sociedade neoliberal e tecnológica.

Assim, é fundamental a perspectiva de uma formação docente crítica, histórica, política e social, entendendo o sistema educativo como um processo que envolve questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, fundamentadas na concepção de homem como um ser dinâmico, colaborativo, reflexivo e interativo.

Nóvoa (1991) ressalta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores, os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”.

A realidade educacional contemporânea indica que só através do comprometimento efetivo com a educação e seus sujeitos, poder-se-á ir além do acesso ao conhecimento, com vistas a promover mudanças em suas ações, bem como a formação para a cidadania e a igualdade de direitos entre as pessoas.

O processo de formação implica em crescer e inter-relacionar-se, fazer investimentos pessoais, reflexão pessoal e profissional, ter criatividade, entusiasmo, compromisso, predisposição e motivação para mudanças. Essas características são essenciais para a formação e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional do professor.

Nessa direção, a formação docente não pode visar apenas o acúmulo/domínio de conhecimentos específicos, mas é essencial a mudança de atitudes que lhe proporcionem um distanciamento na análise dos fenômenos que o envolvem e sobre os quais terá de atuar.

Assim, espera-se que, dentro e fora da sala de aula, o professor crie oportunidades para que se desenvolvam aspectos relativos às dimensões: pessoal, técnica, humana, política e profissional,

## **A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana**

entre outros. Implica dizer que a prática do professor precisa visar o desenvolvimento das múltiplas capacidades e competências de seus educandos.

Nesse sentido, uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

### **Sobre ensinar a condição humana...**

Ensinar a condição humana deveria ser o objeto essencial de qualquer sistema de ensino e isso passa considerar conhecimentos que estão dispersos em várias disciplinas como as ciências naturais, as ciências humanas, a literatura e a filosofia. As gerações precisam conhecer a unidade e a diversidade do humano. (MORIN, 2004)

Segundo Morin (2004), a complexidade também se expressa na dualidade de sentimentos e na impulsividade que temos diante da vida, que nos mostra nosso lado humano, mas também animal, pois geneticamente somos únicos mas habitamos e somos formados por um grupo social, por uma sociedade que deixa em nós marcas de culturas, de hábitos e de saberes, em muitas vezes sentimentos antagônicos, mas necessários ao nosso crescimento como seres humanos.

A educação precisa considerar o ensino de forma universal, considerar ainda essa unidade na diversidade que nos constitui como espécie humana, fragmentada, dividida, somos seres que nos completamos pela cultura e pela humanidade que habita em nós, somos biológicos, psicológicos, culturais e sociais. E a cultura que mantém a identidade humana, a dualidade, a bipolaridade e o antagonismo.

Ensinar a condição humana requer o olhar detalhado para reconhecer a humanidade e a diversidade cultural que nos une, mas que também nos separa. Somos seres uno e também diversos que habitamos este planeta que precisa ser preservado e para isso é fundamental respeitar o passado e a cultura de cada sociedade, reconhecer o homem na diversidade cultural, situá-lo no universo, contextualizando quem somos e para onde vamos, sem esquartejar, fragmentar e compartimentar as ciências.

Enquanto ser cultural, é importante destacar o conceito de cultura que para Brandão é tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, sendo a educação meio fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois vai aprender a participar e construir vivências culturais. De acordo com Freire (1982, p. 28),

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser em situação”, um ser do trabalho e da transformação do mundo [...]. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma e cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há, portanto, como dicotomia o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.

Para Morin (2003), o ensino precisa estar baseado na interrogação, devendo ser considerados no processo educacional os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, além de se estudar o mundo físico, recontar a evolução do Cosmo, explicar, questionar, indagar, investigar o que é desconhecido, as ciências naturais devem estar interligadas, pois apesar de matérias distintas, não devem ser vistas isoladamente, e sim como um conjunto que forma o todo; do mesmo modo as ciências sociais e humanas devem contribuir para que se entenda a complexidade do real.

Desse modo, o conhecimento não é a cópia fiel da realidade, mas uma tradução desta com

## **A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana**

uma possível reconstrução. O autor destaca ainda que, para a eficácia do sistema educacional, deve-se juntar os problemas sem isolar os objetos nas grandes áreas do saber, a fim de ajudar os alunos na análise e conscientização em relação aos conhecimentos que, embora estejam separados em sua superfície, estão juntos em um tronco comum, ou seja, não podemos considerar um problema sem contextualizá-lo. Dessa maneira, a escola deve considerar o estudo como um todo e privilegiar, também, as partes, porque, para Morin, é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes.

A proposta dos sete saberes de Morin nos remete à construção da aprendizagem significativa para todos que reforça a necessidade de contextualização, de reconhecimento do saber prévio do aluno, sua relação como o meio e a significação da aprendizagem partindo-se do contexto, da realidade vivida por ele.

Nesse sentido, o professor é fundamental nessa educação que permite a todos o acesso aos conhecimentos, e precisa estar preparado para observar e contribuir para elucidar as questões postas, mesmo com a tecnologia precisa conduzir para o uso consciente e responsável dos recursos tecnológicos e desenvolver o senso crítico dos alunos.

Não se pode ignorar a curiosidade do aluno, mas sim estimular para que ele se desenvolva como cidadão, sendo participante e atuante socialmente, solidário à causa dos excluídos e disposto a construir para um mundo melhor.

É preciso perceber a interligação dos conhecimentos de cada disciplina, em que ponto conversam e se afastam e de que forma, com que estratégias podemos fazer uma aula dinâmica que siga numa única direção da educação de qualidade, sem apenas transmitir.

### **Considerações Finais**

É instigante pensar que enquanto humanos fazemos parte de um elo comum, que evoluímos, nos hominizamos, somos espécie única, mas que compomos essa sociedade tão múltiplas de desafios que fragmenta nosso conhecimento nos conduzindo a erros, enganos e ilusões e que vivemos nas incertezas, buscando compreender e ser compreendido, ser racional e ter equilíbrio nesse complexo de relações.

A educação contemporânea produz e é produzida numa crise multidimensional que envolve a violência, a luta de classes, a economia, o uso das mídias e da internet e está inserida num cenário de crises e que necessita se desafiar a buscar estratégias para o enfrentamento significativo dessa realidade complexa.

Cabe ao docente se posicionar e no processo dialógico despertar a curiosidade, o interesse e procurar um ensino onde “o todo se relacione com as partes”, superar o reducionismo e a fragmentação do conhecimento no entendimento que o outro, apesar de diferente, faz parte e coabita o mesmo espaço inserido em meios comuns e em ações individuais, propiciar um bem-estar, um saber viver coletivo, afinal, somos todos humanos.

Essas reflexões nos remetem à compreensão da urgência da construção de uma política de formação docente que valorize o professor, que proporcione qualidade e estímulo para o desenvolvimento profissional para enfrentar os desafios dessa sociedade globalizada que vivemos.

Assim, torna-se urgente e necessário uma formação docente que prepare o profissional para as exigências da sociedade atual, para vencer desafios, desenvolver ações, com vistas a melhorar a qualidade do ensino e o cotidiano escolar.

Dessa forma, é fundamental, compreender o professor como profissional que se educa e forma-se no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa e na



## **A Importância de uma Formação Docente que Considere Ensinar a Condição Humana**

relação com os outros. Como sujeito histórico tem a possibilidade de intervir, mediante seu trabalho, na transformação social, na formação de outros seres humanos, uma atividade complexa para a qual se exige uma formação qualificada, inicial e contínua, para enfrentar os inúmeros desafios que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas.

Com efeito, a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam à escola. É na medida em que cumpre essa função, o professor se realiza como profissional, pois realiza, por assim dizer, a essência do seu ser ao desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vive e agir de forma mais consciente e eficaz.

O trabalho docente, portanto, tem uma dimensão política, sem neutralidade mas com posicionamento ideológico, dominando o conteúdo para ensinar, relacionar à realidade e ao contexto social, desenvolvendo uma prática de investigação crítica e reflexiva cotidianamente, com reflexões, questionamentos, discussões e ações educativas conscientes, subsidiado por leituras e vivências em outros espaços sociais e de formação, proporcionando o exercício da investigação crítica e reflexiva sobre sua prática e seu trabalho, construindo uma ação docente transformadora e cotidiana, na qual a competência profissional vai sendo efetivamente construída e aprimorada, quando teoria e prática estão intrinsecamente articuladas.

Para ser professor é essencial ter clareza que seu papel envolve o ensinar, o aprender e o formar seres humanos, o que exige uma interação face a face e uma sólida e qualificada formação.

A história tem evidenciado a contradição entre o relevante papel do professor e sua insignificante valorização social. O professor tem um papel fundamental na formação das novas gerações, mas simultaneamente não lhe são possibilitadas condições efetivas para desenvolver esse papel, devido à ausência de uma formação inicial e contínua de qualidade.

As discussões sobre a realidade educativa, a prática pedagógica e a formação contínua precisam ser constantes na ação docente. Sem a consciência do saber pensar e refletir e, sobretudo, sem a vontade de buscar inovações e mudanças no desempenho de seu trabalho, a ação pedagógica do educador não passa da mera reprodução de conteúdo e atividades definidas por outrem.

É fundamental perceber que as mudanças são lentas, exigem calma, tolerância, perseverança e só a longo prazo se efetivam, no exercício permanente do aprender-fazendo, introduzir metodologias para a construção de conhecimentos de forma reflexiva, crítica, inovadora e investigativa. Compreender que essa prática se faz pela ação do professor na gestão da turma, na organização dos conteúdos, na articulação das disciplinas com o projeto pedagógico e o currículo, constituindo-se assim um saber próprio da docência.

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores e, sobretudo, manter-se atualizado, aprendendo e reaprendendo a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, constitui-se um decreto imutável para o fazer pedagógico alicerçado em novos valores e princípios.

Cabe à educação do futuro ensinar para a condição humana considerando a interdisciplinaridade que promova a interligação dos conhecimentos das diferentes áreas para a compreensão da complexidade do mundo, e para isso é preciso repensar a formação docente numa qualificação comprometida com o trabalho de qualidade em uma realidade complexa, num contexto multidimensional e globalizado.

### **Referências**

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



**A Importância de uma Formação Docente que  
Considere Ensinar a Condição Humana**

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

# Por uma Epistemologia da Criança

Kaly Nancy Lisboa Rego

## Introdução

O texto a seguir tem o objetivo de fornecer elementos para pensar uma possível epistemologia da criança. Foi construído por cruzamentos de informações sobre um movimento científico – por nós definido como desumano – em sua tendência de desconsiderar saberes que fujam de seus métodos racionais com informações sobre a criança, seu desenvolvimento humano, sua relação com o meio e a atividade criativa da brincadeira.

Este artigo é composto no primeiro tópico por uma negação sob o título *Pira paz, não quero mais: Epistemicídio*, advindo do panorama do movimento científico, que constitui a racionalidade moderna, quando desconsidera elementos humanos como a imaginação. E o tópico **Homicídio**, para desenvolver a ideia de morte humana causada principalmente pela reclusão de sentimentos não interessantes à ordem científica moderna aliada à ordem social capitalista, que encaminham no tocante à epistemologia humana para desumanização. No tópico, intitulado *Bombaqueiro, bombaqueiro, dá licença de eu passar: Alguns elementos psicossociais* e desencadeia o tópico *Alguns elementos socioculturais*, no qual se apresenta a justificativa humana na criança no respaldo da psicologia de olhar social e o relacionamento da mobilização de sentimentos, experiência, memória e imaginação infantil à cultura, fornecendo na reflexão da brincadeira condições de se pensar a existência de uma ótica da criança ser e estar no mundo.

## Pira paz, não quero mais: Epistemicídio<sup>1</sup>

O quadro teórico que sustenta o trabalho é recortado da intencionalidade de rompimento com o pragmatismo de uma ciência de verdade absoluta, que apresenta papéis como o de neutralidade científica, teorias gerais e controle de pesquisa. Diante de um estudo social no campo educacional de interpretações das brincadeiras infantis, situamos posicionamento intelectual desenhado

<sup>1</sup> Termo utilizado por Santos (2002), que vem conceituar o extermínio de saberes pelo racionalismo da ciência moderna.

por vivências – e dúvidas – epistemológicas estudadas até aqui.

Os estudos de Oliveira (2016) levantam a questão epistemológica do saber no qual as ciências desenvolvidas, tanto das áreas naturais quanto das áreas humanas e sociais, nos permitem visualizar um intenso movimento em prol de intencionalidades diferentes para o homem e para o mundo. Contribuições da autora nos auxiliam na compreensão da existência de um saber construído, habitado, memoriado, praticado e perpetuado sem as amarras de uma metodologia unilateral.

O advento da revolução científica no século XVI atendeu a uma demanda de cunho gnosiológico. A metafísica ganhava corpo e, na sustentabilidade do empoderamento da realeza, as ciências de filosofia cristã tiveram grande aceitabilidade no mundo ocidental. O período da racionalidade teológica, paralela à teoria platônica do saber universal válido e a visão aristotélica assentada na experiência imediata do ser humano com a natureza. A primeira representada pela corrente filosófica Patrística (século I d.C.) e a segunda, pela Escolástica (século IX d.C.)<sup>2</sup>. Essas ideias advinham de concepções de conhecimento/mundo diferentes e de certa forma ainda balizam a dicotomia conhecimento científico *versus* conhecimento do senso comum hoje.

Em meados do século XVIII, nova quebra de paradigmas acontece e a resposta a que se buscava acabava por enfatizar o *porquê* e o *como* do homem no mundo. A este respeito, Santos (2010, p. 17) afirma que

a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade.

O que ocorre hoje, no acúmulo de todos os conhecimentos obtidos sobre a história e a formação do homem – e o que mais pudermos descobrir com as ciências naturais –, é uma busca pelo entendimento das relações estabelecidas por este homem com ele próprio e com o mundo, abdicando da intermediação divina. Emerge o pensar de uma ciência social que dê conta da construção de um caminho para o homem. E o homem, entendido como indivíduo, recebe estudos em que ele próprio, no entrelace de suas teias de relações, é a fonte investigada.

Essa segunda revolução científica, historicizada por uma maioria na comunidade científica como a “descoberta da verdade”, foi o movimento da modernidade, com clímax em meado do século XIX. Ideias como as de Kepler – apresentadas no livro *A harmonia do mundo* –, Copérnico, Montesquieu, Weber, Galileu – em seu livro *O diálogo sobre os grandes sistemas* –, Newton, com as leis universais da física, e Bacon formataram uma linha de raciocínio cósmico que não abriu espaço de discussão para validação dos saberes de um senso comum, nesta ótica, trabalhado como inverdade.

A ontologia formatada para responder à existência humana dicotomizava homem/natureza e unia forças com a forte tendência religiosa cristã. A descoberta das américas afirmou ideais da modernidade que tinham como berço a Europa num fenômeno que Dussel (1992) veio chamar de *eurocentrismo*<sup>3</sup>. Sobre uma constatada supremacia organizada por esse movimento científico conhecido como modernidade, Santos (2010, p. 21) explica que “a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”.

\_\_\_\_ Sob essa ótica, durante todo século XX, assistimos a um antropocentrismo ligado a uma indi-

<sup>2</sup> Cf. estudos de Ivanilde Apoluceno de Oliveira em *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas* (Vozes, 2016).

<sup>3</sup> Termo usado por Dussel (1992) para explicar sua tese de que a Europa constituiu um movimento de colonialismo sob outras nações e continentes. Cf. também Oliveira (2016) e Santos (2010).

vidualidade biológica do homem reinar absoluto. As descobertas sobre o funcionamento do corpo e os esquemas fisiológicos foram responsáveis por um guia de sobrevivência propagado como única certeza que interessava. A vida ficou mais “fácil” de ser entendida sob a ótica das chamadas leis científicas universais. A chuva de informações convergia e tudo era explicado num arcabouço de concordância o que poderia ser materializado como avanço da vida em sociedade, porém, aliado a isto a bem de responsabilidade do atrelamento dos novos conhecimentos ao modelo social capitalista, vimos o conhecimento virar mercadoria e assumir a condição de privado. Nesse sentido, outros saberes foram empurrados à marginalidade. Homens e mulheres tiveram que recluser saberes em espaços negligenciados de valor científicos.

### Homicídio<sup>4</sup>

As ciências sociais, após Max Weber (1864-1920) e Durkheim (1858-1917), criaram consentimentos sociológicos e filosóficos para o seguimento da modernidade científica em curso – Weber com estudos sobre a sociedade ocidental e Durkheim com a organização do método sociológico, numa sequência de reflexões sobre a sociedade, o estado e a política –, Engels (1820-1895) e Marx (1818-1883), principalmente nos movimentos de pós Revolução Francesa de 1848<sup>5</sup>–, denunciaram a existência da classe proletária alijada de todas as decisões sociopolíticas da sociedade de então e um estudo minucioso nas bases econômicas das causas e consequências desse regime social para humanidade.

O ser humano, agora também pensado e analisado pela ótica da modernidade social, se vê submetido a interesses nada humanizantes. Analisado por Santos (2002), o negligenciamento do ser humano deu-se porque o racionalismo, configurado no moderno sob uma ótica do mercado, investiu mais no *domínio da regulação* do que no *domínio da emancipação*. Neste último domínio, a *racionalidade estético-expressiva*, no qual reside do humano o *prazer, a autoria e a artefatuabilidade discursiva*, teve uma dominação moderna infeliz – o que não foi benéfico, se levarmos em consideração o potencial que essas atividades estético-expressivas têm de resgatar o homem. E até mesmo no exaustivamente trabalhado domínio da regulação, brechas não foram bem preenchidas no *princípio da comunidade*, o qual atrela-se à *participação* e à *solidariedade*. Fazendo uma análise atenta do que Santos (2002) quis expressar, chegamos à conclusão de que, na racionalidade moderna instituída, o ser humano regride à não participação, à não solidariedade, ao não prazer, à não autoria e ao não discurso.

À não participação, porque enquanto comunidade a complexidade de ser inteira em suas convergências e divergências internas não cabe numa representação como a democracia racional quis nos impor. À não solidariedade, porque para além de um estado de providência, ou uma caridade filantrópica, a solidariedade aproxima pela alteridade humana, o que nos construiu a saltar de indivíduos *sapiens* na satisfação de suas necessidades para sujeitos sociais. A preocupação com o outro talvez tenha sido a mola precursora que levou os indivíduos em algum momento de sobrevivência da Pré-História a se socializarem. Ao não prazer, porque as alegrias simples que não estão à venda na indústria do lazer foram ficando esquecidas de ser prestigiadas e o que substitui essa alegria é a depressão de não poder ter. À não autoria, pelo fato da evasiva ao instituto da criação que traz junto outros instintos transcendentais do homem: a imaginação, a memória, a intuição. E ao não discurso, pelo fato de que os artefatos humanos se constroem separando intenção e causa. E isso destrói o que é de fato para simbologia do que é de qualidade e de importância ao discurso

4 Termo criado por nós com o devido pedido de permissão à língua portuguesa brasileira para conceituar a destruição do ser humano, a matança do que vem a ser essência humana.

5 Cf. Carl Grimbergem História universal (Editora Azul, 1989).

que está pronto<sup>6</sup>. E as consequências desse vazio humano, produzido pela racionalidade moderna é o que estamos chamando de *homicídio*.

Da mesma forma, Durand (1998) nos remete à reflexão da *inflação da produção* provocada na *civilização da imagem* que hoje vivemos e que trouxe como consequência, ao contrário dos anúncios de uma tecnologia salvadora da pátria, uma brutalidade dos fatos com ênfase na *reprodução e transmissão de imagens* o que muito se afasta do que chamamos imaginação.

A *ciência do imaginário* coloca o imaginário como “conector necessário pelo qual se constitui toda representação humana” (DURAND, 1998, p. 12). O imaginário está na dimensão humana do que é transcendente ao ser, juntamente com os sentimentos.

Com a negação à imaginação, uma parte dos sentimentos fica renegada à subalternidade, silencia-se o ser humano, e o que fica é o homem mecanizado a viver prisioneiro de uma ordem dissimuladora, na qual as verdadeiras intenções residem na detenção do poder de uma única forma de conhecimento e de um único saber.

### **Bombaqueiro, bombaqueiro, dá licença de eu passar: Alguns elementos psicossociais**

Para o entendimento do sentido da imaginação para vida humana, precisamos nos voltar para a criança. A criança entendida em sua valoração sociológica e antropológica, sobretudo, pela singularidade da liberdade de sua imaginação, mobilizadora de experiências, memórias e sentimentos, o que resulta em ressignificações e renovação do mundo.

A criança, há algum tempo, é alvo de estudos por teorias psicológicas, biológicas, neurológicas na tentativa de desvendar o misterioso e complexo funcionamento da sua consciência e inconsciência ao qual relacionamos a representação humana descritas por Durand (1998). Desde Darwin (1809-1882), a Teoria da evolução das espécies vem embasando estudo do aspecto natural dos reflexos, apoiados métodos experimentais com estímulo e respostas na busca de compreender o comportamento animal.

Na constituição da psicologia como ciência biológica, o psiquismo ganha espaço na explicação do comportamento especificamente humano. E a criança passa a ser estudada nos seus aspectos de desenvolvimento na origem de instrumentos mentais tais como comandos, reflexos e instintos.

Vigotski<sup>7</sup> (1896-1934) produziu estudos inúmeros apontamentos sobre o que denominou *atividades psíquicas superiores* e avançou para o que podemos chamar um embrionário campo da psicologia social que, segundo ele, relacionava a educação e os estudos da sociedade na objetivação da psicologia humana (VIGOTSKY, 2003). Ancorando-se na sociologia de Marx (1818-1883) e orientado por sua máxima na intenção de transformar, Vigotski defendia a necessidade do nascimento de uma nova psicologia. Na obra *Psicologia pedagógica*<sup>8</sup> – em meio aos esforços de explica-

6 Cf. Santos (2002, p.74-78).

7 No Brasil, há variação na escrita do nome deste autor, ora Vigotski, ora Vigotsky, ora Vygotsky, assim, explica-se neste trabalho a diferenciação na grafia.

8 Segundo Prestes (2012), escrito em 1924, com 1º publicação em russo no ano de 1926. Publicado no Brasil em 2001 pela Editora Martins Fontes com dois capítulos que “não existem no original: o XX (O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar) e o XXI (A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem), além de dois textos apresentados como avulsos (Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar e Análise pedagógica do processo pedagógico); e em 2003, pela Editora Artmed, a partir de publicação argentina organizada por Guilherme Blanck. Esta baseada na 1ª edição de 1926, com 19 capítulos e a íntegra da longa citação no final do capítulo XX do livro *Literatura e revolução*, de Lev Davidovitch Trotsky em algumas edições estadunidenses omitida.

## Por uma Epistemologia da Criança

ções das *funções superiores, as reações e seus condicionamentos* –, aparece o tema da psique como sendo uma estrutura humana de *forma de reação adquirida que se estruturam sobre as herdadas* (VIGOTSKY, 2003), o que desencadeia a linha de raciocínio vigotskiana, que apresenta à psicologia o conteúdo do meio de maneira interna ao ser humano. Em trabalhos como *A crise dos 7 anos*, o autor dedica-se à explicação da *perejivanie*<sup>9</sup> infantil como uma unidade na relação criança e ambiente social e como o ambiente é visto de maneira diferente de criança para criança. Explicando o termo russo em Vigotski, Prestes (2012, p. 129-130) escreve que

a criança de 5 meses percebe a situação de uma forma e a de 5 anos de outra, portanto, cada uma tem a sua “*perejivanie*” e o momento social não é equivalente para ambas. Ou seja, o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o comportamento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre.

Nessa categoria, todo esforço de Vigotski volta-se a analisar a influência do meio para a constituição da pessoa. Dentre seus escritos, utiliza em vários momentos o termo *perejivanie* por nós aceito com a tradução de vivência, arriscando-se ainda a pensá-lo como *memória vivida*, por representar na teoria do autor russo o próprio meio impresso na pessoa. Da mesma forma, em estudos sobre a memória, Bergson (2006) se mostra convencido da existência da totalidade da memória no indivíduo, sendo suas ações empíricas responsáveis em acionar esta memória de forma focalizada e este movimento é o princípio fundamental das novas ações do indivíduo. Bergson ainda teoriza na busca do entendimento de como o processo ocorre no indivíduo esquematizando um caminho da memória individual na mesma raiz da imaginação e da fantasia.

Vigotski (2009) ainda teoriza especificamente sobre a imaginação e criação e desenvolve raciocínio sobre as relações existentes entre a imaginação e a experiência. Interessa-nos aqui as duas primeiras relações das quatro desenvolvidas no texto pelo autor como elo imaginação/ experiência. Para o autor uma primeira relação é a dependência de uma com a outra, no que se esforça em provar que a experiência serve a imaginação. Acompanhando, por exemplo a situação de imaginação de uma criança na brincadeira de cavalo com um cabo de vassoura, percebemos a utilização pela criança de elementos de sua experiência na formatação de sua imaginação – a função de transporte que este tem para o homem, do saber a forma de domesticação do animal, os nomes que geralmente se atribui aos cavalos, o processo de prender o animal, a alimentação oferecida. Na mesma linha, explica a segunda relação imaginação/experiência, o que nos sugere uma via inversa de dependência, quando nos servindo da imaginação para nos fazer sentido a história de uma civilização o qual nunca estivemos antes. Nesse caminho, nossa imaginação trabalha na materialização desta realidade, passando esta de perspectiva desconhecida à experiência. É o que o autor chama de imaginação como fonte de experiência.

### Alguns elementos socioculturais

Acompanhando o que escreve Brandão (2002), a cultura é entendida como o ato humano frente a natureza, porque é escrita pelo homem, mas ao mesmo tempo o reescreve, numa relação de sentimento, sentido, significado e sociabilidade. É a atividade que nos diferencia dos outros animais, mas não só isso, é a contribuição do homem à vida – chamado por muitos de Deus. Este vínculo da cultura com a atividade do criar humano também nos é apresentada pelo já citado autor Vigotski (2009, p. 29-30) quando da explicação do “círculo completo da atividade criativa da imaginação”, que ainda, segundo a tradução desta obra por Prestes, é a explicação vigotskiana de

9 Termo russo significando, segundo a tradutora Zóia Prestes, vivência.



## Por uma Epistemologia da Criança

cultura. Na referida obra, o autor enfatiza que a imaginação precisa ser completada, isto é, realizada num artefato, numa palavra, numa obra, precisa tomar uma forma, torna-se produto que possa integrar de maneira objetiva a produção coletiva (explicações do tradutor) e completa analisando o produto como sendo uma obra de arte:

[...] tudo isso faz parte desse trabalho (referindo-se à atividade da criação) cujo produto final transcende o momento da criação, adquire uma existência autônoma e escapa do domínio do criador, produzindo efeitos e afetos no próprio autor e naqueles que os recebem (PRESTES, 2012, p. 33).

A cultura pode ser entendida como este produto individual e coletivo afirmado pela antropologia de Brandão (2013), sendo chamado por ele em seu nível individual de *aquisição pessoal* e em seu nível coletivo de *endoculturação*. Para o autor, a *endoculturação* é responsável em transformar indivíduos em sujeitos sociais. Nesse sentido, no caminhar da justificativa de existência, os estudos sobre o homem, sua relação com a vida, sua mobilização individual e coletiva no que se refere a seus objetivos humanos, pauta-se, como bem pontua Brandão (2002, p. 140), a educação:

Educamos crianças e jovens porque elas nasceram. Porque vieram ao mundo sem saber quem são, quem somos nós que os antecedemos, e o que é este mundo que compartiremos juntos por algum tempo e que, um pouco adiante, deixaremos para eles, adultos.

As ciências naturais nos esclarecem historicamente como ocorreu a transformação do homem desde a condição de não humano até aqui, sustentando a tese que a evolução humana é feita de conquistas. O soltar as mãos e andar sob a posição ereta, o dominar do fogo, a domesticação de animais selvagens e a agricultura são aprendizados dos *Homo sapiens* que há milhões de anos nos indicam transformação. As histórias das civilizações, por exemplo, nos surpreendem pela sabedoria nas organizações das sociedades, nas construções arquitetônicas a favor do homem, na invenção da escrita e que têm as novas gerações como guardiãs das fórmulas através do aprendizado. O acúmulo patrimonial da humanidade só foi possível pelo aprendizado. E vem sendo assim com o movimento do próprio conhecimento, constituição de novas formas de organizações sociais, a evolução tecnológica.

Diante da responsabilidade de continuação da espécie humana, colocamos em pauta o aprender. Segundo Sirgado (2000), através de seus estudos do teórico Vigotski e a *origem social das funções superiores*, a criança se constitui humana a partir das significações que constrói pela relação com os outros. O autor assevera que

o evento determinante da história humana, da qual parte a história da criança, é a criação dos mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emergem um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação (SIRGADO, 2000, p. 59).

Ao que parece, o homem se torna mais homem à medida que amplia suas significações e as vive. Ao passo de indeterminarmos aonde pode a espécie chegar. Para entender a cultura, temos que ter clareza dessa conquista da humanidade (de ser dona de seu futuro).

Mauss (2003), em seus levantamentos antropológicos sobre a Teoria da dádiva<sup>10</sup> e a forma e a razão das trocas nas sociedades arcaicas, descobriu que o vínculo estabelecido pela relação de troca se fazia forte tanto quanto para o doador quanto para o donatário. Seus estudos evidenciaram

<sup>10</sup> Teoria levantada nos estudos realizados pelo antropólogo Marcel Mauss sobre “o regime do direito contratual e o sistema das prestações econômicas entre as diversas seções ou subgrupos de que se compõem as sociedades ditas primitivas”, que explica com demonstrações da cultura local investigada as “regras de direito e de interesse” que faziam os presentes recebidos serem obrigatoriamente retribuídos.

## Por uma Epistemologia da Criança

que as trocas tinham antes de tudo finalidade moral; as trocas de produtos do mar por produtos da floresta, por exemplo, reproduziam entre as duas pessoas um sentimento de amizade. Contudo, conclui que em certos povos as trocas ocorriam de maneira desinteressada e obrigatória ao mesmo tempo com o objeto de troca tomado pela intencionalidade de influenciar a comunhão e a aliança, eram os casos dos presentes em determinados rituais funerários, matrimoniais, oferendas religiosas. Descobriu povos que se utilizavam da noção de valor dos presentes recebidos e retribuídos para pagamento de espécies de prestação de serviços como do homem para com sua mulher ou a distribuição de alimentos nas vigílias funerárias e por intermédio de visitas recebidas. Mauss conclui que com intencionalidades variadas o homem sempre se valeu do artifício da troca para viver com outros homens e considera que conceitos de direito e de economia que costumamos opor – liberdade vs. obrigação, liberalidade vs. poupança, generosidade vs. interesse, luxo vs. Utilidade –, à luz das sociedades arcaicas e primitivas, necessitariam de reelaboração.

Com a troca de informações, de conhecimentos, de significações não nos parece ser diferente. A sobrevivência social do homem se alimenta da troca que realiza nas suas relações. Há tempos o estudo do homem atribuiu a sequência inteligência-aprender como o correto caminho do desenvolvimento humano. As trocas de inteligências entre dois homens só começaram a ser aceitas como caminho de desenvolvimento humano a partir da revolução conceitual atribuída à psicologia e no entendimento do funcionamento da psique humana a partir das relações.

Vigotsky (2010, p. 698) dedicou esforços a explicar a importância do meio no desenvolvimento humano.

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. E, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que, estão em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente.

Inclui-se na questão do meio sob a ótica da sociabilidade da criança, a particularidade de na história do desenvolvimento da criança termos o produto final desde o início do processo, interagindo e influenciando a dominação do conhecimento pela criança. Em outras palavras, para o completo aproveitamento dos conhecimentos disponíveis no meio, para a máxima da aprendizagem ocorrer o objeto apresentado ao aprendente precisa estar completo da história de significação deste objeto para vida do homem. Sua *forma ideal* provocará, com muito mais eficácia, as *zonas de desenvolvimento* ao qual o autor atribuiu o aprendizado.

Historicamente e pessoalmente, o homem se prevalece das trocas para o desenvolvimento. Na constituição do ato de ensinar, essas observações podem fazer a diferença no conjunto e no produto do fenômeno ensino-aprendizagem. Durante toda a vivência da criança, o trânsito de signos do coletivo passa ser pessoal.

No desencadear de uma linha de raciocínio que traz para discussão a imaginação, a atividade criativa, o ensinar e aprender, recorreremos novamente a Vigotski (2009, p. 17) para extrair do universo da criança a brincadeira como materialização da mobilização interna e coletiva do sujeito em torno da cultura.

[...] elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorre na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples

## Por uma Epistemologia da Criança

recordação do que vivenciou mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde as aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

A brincadeira, contrariando a teorização que as desprezam ou as desconsideram, funciona como a própria atividade cultural e isto singulariza a criança em aspectos que o adulto em sua formação diferente em relação à cultura não (mais) vivencia. Walter Benjamin apresenta uma série de especificações sobre a criança e o brinquedo que nos fornecem valiosas reflexões sobre a pauta. Segundo o autor, a criança ao “querer sempre de novo, centenas e milhares de vezes” não está no fato de “assenhorar-se de terrível experiência” mas o saboreio de “voltar e criar para si todo o fato vivido. Começar mais uma vez do início” (BENJAMIN, 2002, p. 101). Ainda segundo o autor, a criança e o colecionador são movidos pela mesma relação homem-objeto, na qual o interesse no objeto transcende para atingir “todo o passado deste, assim como o passado que pertence a sua origem e qualificação objetiva, e ainda os detalhes de sua história aparentemente exterior” (BENJAMIN, 2002, p. 137). Para a criança, cada brinquedo de suas mãos lhe interessa pela história que emana dele – não sua história real mas a história imaginada para ele. Por isso as crianças podem ficar horas em meio a brinquedos, imersos num mundo alheio ao real. Para Huizinga (2004, p. 3-4), a atividade do jogo (ou da brincadeira)

ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma atividade significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Essa reflexão de Huizinga nos remete que o jogo – ou a brincadeira – completa nossa natureza e informa nossa existência para além de uma matéria. Numa espécie de resistência às forças contrárias ao homem, a criança reúne sentimentos, experiências e algo a mais – que por ora está escondido no fio condutor que é o próprio homem – e brinca.

## Considerações finais

Diante de um estudo social no campo educacional de interpretações das brincadeiras infantis, este trabalho situou posicionamento intelectual desenhado por vivências – e dúvidas – epistemológicas estudadas até aqui. Um trabalho constituído na linha de um saber construído, habitado, memoriado, praticado e perpetuado sem as amarras de uma metodologia unilateral.

O que ocorre hoje, no acúmulo de todos os conhecimentos obtidos sobre a história e a formação do homem – e o que mais pudermos descobrir com as ciências naturais – é uma busca pelo entendimento das relações estabelecidas por esse homem com ele próprio e com o mundo. Infelizmente, os caminhos científicos traçado pelo movimento da modernidade não nos contemplou na perseguição de nossa completa essência humana. Uma linha de raciocínio cósmico não abriu espaço de discussão para validação dos saberes de um senso comum rico de conhecimento, nesta ótica, trabalhado como inverdade. As descobertas sobre o funcionamento do corpo e os esquemas fisiológicos foram responsáveis por um guia de sobrevivência propagado como única certeza que interessava. Aliado a isso, a bem de responsabilidade do atrelamento dos novos conhecimentos ao modelo social capitalista, vimos o conhecimento virar mercadoria e assumir a condição de privado.

Homens e mulheres tiveram que reclusar saberes em espaços negligenciados de valor científicos. E as consequências desse vazio humano produzido pela racionalidade moderna é o que estamos chamando de *homicídio*.

O imaginário, “conector necessário pelo qual se constitui toda representação humana” (DU-

## Por uma Epistemologia da Criança

RAND, 1998), está na dimensão humana do que é transcendente ao ser, juntamente com os sentimentos. Com a negação à imaginação, uma parte dos sentimentos fica renegada à subalternidade, silencia-se o ser humano, e o que fica é o homem mecanizado a viver prisioneiro de uma ordem dissimuladora, em que as verdadeiras intenções residem na detenção do poder de uma única forma de conhecimento e de um único saber.

Para o entendimento do sentido da vida humana, voltamo-nos para criança. A criança entendida em sua valoração sociológica e antropológica, sobretudo, pela singularidade da liberdade de sua imaginação, mobilizadora de experiências, memórias e sentimentos, o que resulta em ressignificações e renovação do mundo.

Vigotsky (2003) produziu em seus estudos inúmeros apontamentos do que revelava ser *atividades psíquicas superiores* e avançou para o que podemos chamar um embrionário campo da psicologia social que, segundo ele, relacionava a educação e os estudos da sociedade na objetivação da psicologia humana. O tema da psique, como sendo uma estrutura humana de *forma de reação adquirida que se estruturam sobre as herdadas*, desencadeia a linha de raciocínio vigotskiana apresentando à psicologia o conteúdo do meio de maneira interna ao ser humano. Dentre seus escritos, utiliza em vários momentos o termo *perijivanie*, por nós aceito com a tradução de *vivência*, arriscando-nos ainda a pensá-lo como *memória vivida* por representar na teoria do autor russo o próprio meio impresso na pessoa.

No caminhar da justificativa de existência, os estudos sobre o homem, sua relação com a vida, sua mobilização individual e coletiva no que se refere a seus objetivos humanos, pauta-se, como bem pontua Brandão (2013) a educação como força motora do homem se fazer homem.

O acúmulo patrimonial da humanidade só foi possível pelo aprendido. E vem sendo assim com o movimento do próprio conhecimento, constituição de novas formas de organizações sociais, a evolução tecnológica. A sobrevivência social do homem se alimenta da troca que realiza nas suas relações. Historicamente e pessoalmente, o homem se prevalece das trocas para o desenvolvimento. Na constituição do ato de ensinar, essas observações podem fazer a diferença no conjunto e no produto do fenômeno ensino-aprendizagem. Durante toda vivência da criança, o trânsito de signos do coletivo passa ser pessoal.

Ao extrair do universo da criança a brincadeira como materialização da mobilização interna e coletiva do sujeito em torno da cultura, propõem-se a reflexão de uma possível epistemologia da criança. Os elementos de discussão tentaram nos fazer penetrar nessa lógica infantil sem perder de vista que esse funcionamento conjuga-se ao mundo a que fazem parte adultos e crianças, compartilhado pela cultura. A brincadeira, contrariando a teorização que a despreza ou a desconsidera, funciona para criança como a própria atividade cultural e isso singulariza a criança em aspectos que o adulto em sua formatação diferente em relação à cultura, não (mais) vivencia. O que pode nos remeter à conclusão de que a brincadeira completa nossa natureza e informa nossa existência para além de uma matéria.

Numa espécie de resistência às forças contrárias ao homem, a criança reúne sentimentos, experiências e algo a mais (que por ora está escondido no fio condutor que é o próprio homem), brinca e faz o seu existir no mundo. Podemos assim falar de uma epistemologia da criança?

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BERGSON, Henri. *Memória e vida/Henri Bergson: textos escolhidos por Gilles Deleuze*;

## Por uma Epistemologia da Criança

tradução Claudia Berliner: revisão técnica e tradução. São Paulo: Martins fontes, 2006.

BRANDÃO, Carlos. **Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

DURAND Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução René Eve. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DUSSEL, E. **El encubrimiento del índio: 1492 – Hacia el origen del Mito de la Modernidad**. México: Cambio XXI, 1992.

GRIMBERG, Carl. **História Universal: da restauração ao capitalismo**. São Paulo: Editora azul, 1989.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: editora perspectiva, 2004.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2010.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SIRGADO, Angel P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski: apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: o papel do meio na pedologia. v, São Paulo, 2010, 21(4), p.681-701.

# Saberes Necessários para a Formação de Professores de Educação Infantil: Ensinar para Compreensão e Condição Humana

Kátia Maria dos Santos Dias

## Introdução

Este artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica, na qual abordaremos os sete saberes necessários para a educação do futuro, apresentados por Edgar Morin, principalmente para os professores de educação infantil, que através do compartilhamento dos saberes, passam a conhecer a criança de maneira singular. De acordo com Morin (2011, p. 47), “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”. Destacando que o mais importante para o professor é a valorização da diversidade. Não somente em seus aspectos psicológico e social, mas cuidar e educar de maneira que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, observando que a criança é um ser completo total e indivisível, pois, conforme Morin (2011, p. 50), “Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade”.

A promulgação da Constituição de 1988 foi um marco para a Educação Infantil, pois com ela surgiu uma nova concepção de infância, na qual a criança deixou de ser vista como objeto de tutela e passou a figurar como sujeito de direito:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/1996, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) elevou a Educação Infantil à primeira etapa da educação básica, dando aos municípios a responsabilidade pelo atendimento às crianças de 0 a 5 anos:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante



## Necessários para a Formação de Professores de Educação Infantil: Ensinar para Compreensão e Condição Humana

a garantia de:

3I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

4a) pré-escola;

5b) ensino fundamental;

6c) ensino médio;

7II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Diante disso, vimos que a Educação Infantil é essencial e relevante na formação do indivíduo e de sua aprendizagem, de maneira que se torna um desafio educar o professor de educação infantil, a fim de desenvolver com seus saberes a integralidade do indivíduo. O sucesso na condução correta de seus saberes, pois, conforme Tardif (2002, p. 31), “um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Ao professor cabe o olhar sensível do aprender e do ensinar de maneira prática, mas sem, contudo, perder a poesia do brincar infantil, fortalecendo na criança as competências necessárias, e a apreensão útil ao seu futuro escolar, e a vida. Os saberes docentes neste momento são primordiais e necessários para a integração da criança com o mundo. O sucesso do professor está na correta condução de seus saberes, pois, conforme Morin (2011, p. 93),

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Para Morin (2011), o saber necessário, para que o professor desenvolva na criança a formação integral, tem seu início na primeira infância, para que o indivíduo possa desenvolver a capacidade de compreensão quanto à sua condição humana. De maneira que o saber docente é plural e de uma complexidade singular dentro da sociedade, não se pode dizer que fique reduzido à mera transmissão de conhecimento. Para Tardif (2002, p. 39),

são elementos constitutivos da prática docente. As várias articulações entre a prática e os saberes, que se fazem necessárias no ofício e que fazem dos professores um grupo social que dependem do desenvolvimento da capacidade, do domínio, da integração e da mobilização de saberes para aperfeiçoarem suas práticas. Especificamente na educação infantil saberes que valorizem a educação infantil, para que os saberes dos professores sejam valorizados na educação infantil de forma harmônica e de maneira integral.

Para tanto, este artigo foi construído a partir de três itens que se relacionam. No primeiro, discutiremos sobre os saberes de Morin; no segundo, a Educação Infantil e a formação de professores; e no terceiro sobre os saberes de Morin para a Educação infantil e formação de professores.

### Os saberes de Morin e a educação infantil

O educador, pensador, antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Nahoum (Morin), nasceu em Paris a 8 de julho de 1921. Foi pesquisador emérito do CNRS, formado em direito, história e geografia; é o responsável pela sistematização de um conjunto de reflexões, cujo objetivo é servir como ponto de partida para repensar a educação do século XXI.

A reflexão originou o texto “Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro”, que teve a primeira versão apresentada na UNESCO, em 1999, e circulou pelos países que acrescentaram comentários, sugestões e remanejamentos, até que em 2001 foi finalizado e publicado por Morin.

## Necessários para a Formação de Professores de Educação Infantil: Ensinar para Compreensão e Condição Humana

A partir da publicação de Morin (2011), os principais pontos servem como inspirações aos professores ou como uma forma de aquisição de saberes necessários à boa prática educacional, importante para a vida dos que necessitam de uma educação de qualidade e para aqueles que precisam desenvolver com seus saberes a reflexão de suas ações. Uma educação que tenha menos erros e menores ilusões. Vivemos em um mundo onde o conhecimento é digital, cibernético e muito rápido. A criança na primeira infância aprende melhor a partir de seus próprios interesses, e, com isso, cabe ao professor apresentar, com sua formação, alternativas e saberes múltiplos que despertem o interesse da criança e que aguçe os seus sentidos e desenvolva sua inteligência, através de uma relação de afetividade, que, de acordo com Morin (2011, p. 20),

já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade e pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo.

O conhecimento não está baseado apenas no desenvolvimento cognitivo, como pregam a maioria das escolas, a aprendizagem se desenvolve melhor quando existe a interação afetiva entre o professor e a criança, essa relação depende de um esforço constante entre os saberes do professor e os saberes em construção da criança, com o auxílio da família, das experiências dentro da comunidade com atribuições significativas sobre as realidades em que se encontra inseridas. Por meio da partilha de conhecimentos, as experiências vivenciadas nas escolas de Educação Infantil têm que estar cheias de significados, através das relações de vivências culturais e sociais, pois, para Morin (2011, p. 54),

No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade. Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos que permitem a percepção da cultura e a auto-organização da sociedade.

### Educação infantil e a formação de professores

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (DCENEI), os estudos de Gatti (2010) mostram que a maioria dos professores que atuam na educação infantil, não possuem a formação adequada e necessária para atuarem em tão importante área. Dessa forma, faz-se necessária a qualificação dos que estão nesse seguimento da educação básica e somente através de cursos de formação continuada, que correspondam às demandas e importância que tem a Educação Infantil no futuro das crianças, pois ao se pensar no desenvolvimento da criança, deve-se pensar em primeiro plano no desenvolvimento profissional dos indivíduos inseridos no processo dentro da educação infantil. Conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que define a criança:

#### 2.2. Criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

#### 2.3 Currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

## Necessários para a Formação de Professores de Educação Infantil: Ensinar para Compreensão e Condição Humana

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz, em seu artigo 62, a necessidade da formação dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, em seu artigo 57, ressalta a importância e o direito dos professores em desenvolverem seus conhecimentos através da formação inicial e continuada, garantindo a qualidade e a valorização desse profissional.

Art 57: entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

Cabe destacar que para o professor diante de toda responsabilidade na condução de sua formação, se faça ouvir, pois diante da realidade obscura em que se encontra a educação, ouve-se muito pouco falar em políticas de formação voltadas às especificidades da Educação Infantil, não se vê o incremento de verbas nas universidades para que a formação inicial tenha um currículo voltado especificamente que atenda a Educação Infantil baseado em pesquisas que orientem e ajudem os futuros professores e os que já estão atuando, a resolver e transformar as dificuldades das crianças em aprendizagens significativas, e finalmente e o mais agravante, as políticas de pós-graduação não ofertam vagas suficientes aos professores que desejam entrar em seus cursos de pós-graduação e permanecer na educação infantil. A formação na maioria das vezes é feita de forma fragmentada e engloba atividades que não contribuem para a formação crítica das crianças, e em sua maioria fadadas ao reducionismo curricular. Portanto, a mudança desse quadro depende que os professores trabalhem como sujeitos de pesquisa, com atitudes questionadoras diante de seu trabalho, analisando os resultados apresentados pelas crianças, fazendo comparações sobre a eficácia de suas intervenções, planejando e replanejando e registrando os resultados como forma de reformular o pensamento, e assim, incentivar a reforma na educação adequada para o século XXI.

Diante dos sete saberes de Morin, o professor tem consciência que o mais importante nisso tudo é proporcionar às crianças ambientes salubres, agradáveis e prazerosos com o devido acolhimento ao desenvolvimento de uma boa aprendizagem. Sendo assim, ao ensinar a condição humana para criança, mudanças significativas permearão o conhecimento pelas crianças de sua condição humana. Ensinar a condição humana para criança é fazer com que todos se identifiquem como humanos dentro de um universo de seres inconclusos em busca de uma educação transformadora para o futuro. Assim, para Morin (2011, p. 43),

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

As crianças aprendem com suas vivências e com o contato entre elas, e aliadas ao saber do professor, transformam essas vivências culturais em experiências significativas no processo de aprendizagem. Morin (2011, p. 51) afirma que

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos que se tramite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

O saber do professor tem que ser plural, heterogêneo, temporal, individual e coletivo e em permanente construção, tudo isso auxiliado por uma base teórica e prática dos fazeres educacionais, visando um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação infantil.

## Saberes de Morin para a educação infantil e formação de professores

A necessidade de reconhecer “nossa identidade terrena física e biológica” (MORIN, 2011, p. 46) nos define como parte integrante do planeta e do “cosmos” que conforme o autor é o maior dos sistemas, auto-organizador e auto-regenerador, formado de ordens e desordem incessantes. Edgar Morin concebe a importância da hominização para o processo de conhecimento da condição humana, e, conforme seu pensamento,

A hominização conduz o novo início. O homínídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio, um princípio biofísico e um psicossociocultural, um remetendo ao outro.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo (MORIN, 2011, p. 46).

Na educação infantil, o trabalho é permeado seguindo as concepções de educação, almejando com isso o desenvolvimento pleno das crianças em busca do respeito às diferenças e reconhecimento de sua condição humana. Vivemos segundo Morin (2011) dentro de um universo concorrente e antagônico, onde se convive com a ordem, a desordem e a organização simultaneamente dentro e fora da natureza, para tanto, precisamos desde o início ensinar as crianças a pensar e a se fazer parte integrante do universo e

Disso decorre que, para a educação do futuro, complexa e plural, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos derivados oriundos das ciências, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2011, p. 44).

Visando níveis mais altos de aprendizagem, a educação infantil de acordo com as áreas de conhecimento utiliza como base de referência os eixos articuladores: o eixo científico, ético-político, sócio-ambiental e estético cultural, todos permeados pela linguagem. Existe um envolvimento entre os eixos, pois todos abrangem os valores éticos-morais-políticos, a exploração e a preservação dos recursos naturais, a compreensão das várias expressões favorecendo o trabalho interdisciplinar entre os conteúdos, levando em consideração a realidade contextualizada para terem uma significância para a criança.

Dentre os conteúdos, os professores têm que, com seus saberes e através de sua formação, desenvolver na criança diversas habilidades como as linguagens oral, escrita corporal e matemática, a arte, a música, o estudo da natureza e da sociedade. Isso, para Morin (2011, p. 56), significa fazer com que o sujeito pense a partir de sua globalidade, da multidimensionalidade, da complexidade contribuindo para a mudança de pensamento, o que na perspectiva de uma educação planetária implica “educar para o pensamento policêntrico é a finalidade da educação, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e consciência terrena”.

Frente a essa reflexão, podemos destacar também em Morin (2011) o ensino da compreensão, pois para que seja efetivado o diálogo dentro da educação infantil, é imprescindível que se desenvolva as diversas linguagens: oral, escrita, artística, musical, corporal, matemática, interdisciplinarmente com o meio ambiente, o meio social e cultural onde a criança está inserida.

O professor do século XXI, ao escolher a Educação Infantil, necessita em sua formação ampliar seus saberes buscando fazer-se compreender de maneira simples e objetiva pela maioria das crianças diante de muitos avanços, em que a comunicação é a grande protagonista e a compreensão se torna cada vez mais necessária para que as pessoas tenham atitudes reflexivas, diante das difi-

## Necessários para a Formação de Professores de Educação Infantil: Ensinar para Compreensão e Condição Humana

culturas sociais e pluralidades culturais, que se encontram dentro das escolas. Dessa forma, Morin (2001, p. 93) afirma que “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro”.

Ao professor, cabe trazer para dentro do processo de ensino-aprendizagem a noção de educar para compreensão, pois diante do atual contexto quanto mais a comunicação se torna o ápice das relações humanas, é cada vez maior a incompreensão entre as pessoas. Segundo Morin (2011, p. 94),

Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, compreender, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação.

Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva.

Dentre os maiores desafios que a educação do futuro enfrenta neste século, a influência do mundo pela ideologia da globalização é uma delas, em que há a necessidade de se destacar a transformação da formação de professores, inicial e continuada, questão esta presente na dinamicidade do contexto educacional brasileiro e que deve estar contida prioritariamente na Educação Infantil. Nesse sentido, para Morin (2011), ensinar para compreensão é fazer-se compreender de maneira que a formação do professor triunfe diante das adversidades impostas por um sistema educacional que prioriza a existência do saber sistematizado, baseado apenas no currículo. É imprescindível para o professor os conhecimentos necessários que viabilizem as condições de sua transmissão e assimilação, de forma dosada e sequenciada para que a criança da educação infantil passe gradativamente a conhecer o desconhecido e a compreender de maneira simples e natural o ensinado. Ensinar a compreensão é, para Morin (2011), ensinar para o respeito às diferenças, para solidariedade e para o respeito ao próximo, em que todos são responsáveis por suas ações e há o dever de aceitar as pessoas como verdadeiramente são, ver o outro em sua alteridade. Ensinar para a sensibilidade, para a humanização das relações humanas significa para Morin (2011, p. 100) favorecer a compreensão,

O “bem pensar”: Este é o modo de pensar que permite aprender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições de comportamento humano. [...]

A introspecção: A prática mental do auto-exame permanente é necessária já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é via para a compreensão das do outro. Se descobrimos, que somos todos seres frágeis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão. [...].

Ao buscar uma aproximação com o pensamento de Morin, os cursos de formação ofertados aos professores de educação infantil devem primar pela formação humana. De acordo com as DC-NEI (2009), no seu artigo 3º, ao tratar do currículo para Educação Infantil, enfatiza-se como um conjunto de práticas que visam articular as experiências e saberes das crianças, no que diz respeito aos conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos. As práticas educativas dos professores de Educação Infantil devem estar articuladas ao desenvolvimento das experiências das crianças, e serem sensíveis às curiosidades e desejos de sua clientela, para que desenvolvam nelas características como: curiosidade, questionamento, imaginação, fantasia e autonomia, tornando o trabalho mais significativo tanto para o professor quanto para a criança, tudo envolto numa dinâmica de interação por meio de brincadeiras e respeito mútuo, um ambiente democrático e de oportunidades.



## Necessários para a Formação de Professores de Educação Infantil: Ensinar para Compreensão e Condição Humana

Ensinar também desde cedo sobre a existência do outro. Mostrar o mundo, pois, de acordo com Morin (2011, p. 35), “A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como o mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”.

O ser humano somente aprenderá a respeitar e conviver em harmonia com a natureza se tiver desde tenra idade a oportunidade de compartilhar saberes e de se ver como participante ativo na melhoria da vida e da preservação da natureza da Pátria Mãe Terra, onde as fronteiras que dividem a linguagem, o credo, a etnia e gênero, não sejam motivo de destruição e de incompreensão, diante das diversidades do ser humano e do mundo, conforme Morin (2011, p. 97):

O etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem até mesmo despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano. Por isso, a verdadeira luta contra os racismos se operaria mais contra suas raízes ego-sócio-cêntricas do que contra seus sintomas.

### Os Setes saberes necessários a educação do Futuro

Diante dos saberes propostos por Morin (2011), nesta pesquisa bibliográfica, evidenciaram-se dois saberes: o terceiro saber – Ensinar a condição humana – e o sexto saber – Ensinar a compreensão. Pois se torna importante e necessário para a formação do professor de Educação Infantil ensinar à criança a condição de se descobrir, a princípio, e se reconhecer como ser humano planetário e terreno. A criança necessita se ver como parte integrante de um universo cultural, e cabe ao professor de educação infantil iniciar seus conhecimentos, pois acredita-se que o ser humano é o principal objeto dos demais saberes, partindo-se do pressuposto que, para a educação infantil, o primordial é atender às necessidades das crianças, respeitando suas diferenças e suas especificidades, tendo em vista a importância que o indivíduo conheça e respeite a cultura e a diversidade do outro, proporcionando a compreensão e interação entre os humanos, por via das informações bem transmitidas e compreendidas, a fim de possibilitar uma educação de qualidade que atenda a educação do futuro, e desenvolva o futuro da criança da educação infantil. Para Morin (2011, p. 91),

A compreensão é, ao mesmo tempo, meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

A comunicação deverá conduzir todos os indivíduos à solidariedade através do diálogo. Muitas vezes o mal-entendido gera conflitos e a diferença de cultura, a falta de respeito à liberdade e o egocentrismo são fatores que devem ser observados para compreender o outro e o eu. De acordo com Morin (2011, p. 84), “De fato, a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão do outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros”.

Para se viver essa compreensão, o ser humano necessita agir de forma ética e desinteressada, pois a ética da compreensão é uma arte que demanda um grande esforço para compreender as atitudes do outro sem cobranças e condenações. As culturas de maneira geral devem aprender umas com as outras, a criança deve aprender dentro da escola de educação infantil a dividir, a colaborar, a simpatizar e aceitar as ideias dos outros e isso só poderá acontecer mediante um ambiente socializador oportunizado pela escola e pelo professor de educação infantil. De acordo com Morin (2011, p. 89),

Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. A única verdadeira mun-



## **Necessários para a Formação de Professores de Educação Infantil: Ensinar para Compreensão e Condição Humana**

dialização que estaria a serviço do gênero humano é a compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Ao professor cabe a responsabilidade de ensinar o pensar e o agir certo, em que todos se reconheçam em suas condições humanas e compreendam a complexidade de se viver e aprender a cuidar e preservar a natureza humana, para que a Terra Pátria seja um ambiente feito para o bem da coletividade.

### **Considerações Finais**

O estudo constatou que uma boa formação aliada aos saberes dos professores se tornam formas propícias ao desenvolvimento e compreensão do processo de construção de uma consciência crítica, que contribua para que as crianças da primeira infância consigam na escola de educação infantil desenvolver sua inteligência através de atividades que busquem desenvolver suas diversas linguagens e estudos da natureza e da sociedade. Tendo em vista que a escola esteja consciente do seu trabalho, ou seja, esteja preparada para possibilitar as crianças um processo de aprendizagem significativa para sua vida escolar e de cidadão de acordo com realidade e social, e que a escola seja um espaço da construção do conhecimento, que tenha como princípio norteador a possibilidade das crianças, serem capazes de perceber a realidade conscientemente. A escola deve ser um local onde o saber seja construído individualmente e coletivamente, e as pessoas envolvidas no processo apoderem-se da realidade vivenciada e a transformem, recriando-a. Em contrapartida, devem surgir espaços educativos, de esperança, de mediação, de construção de culturas e diversidades, que possibilitem a criança desenvolver a criticidade para uma vida mais digna e plural.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: 2002

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.113, p.1355-1379.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

# Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

Luciana Martins Amoras

Tolerar a existência do outro, e permitir que ele seja diferente ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância. (José Saramago)

## Introdução

Neste trabalho, viso suscitar um debate epistêmico acerca dos processos de subalternização do negro africano escravizado no Brasil que embasaram as relações de preconceito e de violência e cercam historicamente as religiões de matriz africana no Brasil. A proposta é lançar um olhar decolonial de análise à construção eurocêntrica – presente em diversos aspectos sociais nos quais estamos inseridos, percebendo a complexidade do sistema-mundo patriarcal, capitalista, colonial, moderno e hegemônico, que segrega e silencia o Outro – nas relações religiosas. O foco de minha análise são as relações hierárquicas que permeiam as religiões cristãs e afro-brasileiras.

Como enfoque teórico, utilizo autores decoloniais que versam acerca do eurocentrismo, da modernidade, do Outro subalterno e silenciado, bem como autores que embasam o debate sobre a intolerância e discriminação religiosa de religiões afro-brasileiras, sendo alguns desses, inclusive, localizados epistemicamente neste lugar subalternizado, ou seja, autores afroreligiosos.

Desse modo, as obras visitadas são: Dussel (1994), Escobar (2003), Grosfoguel (2010), Oliveira (2016), Carneiro (2014), Silva Jr. (2008), Theodoro (2008), Sodré (2002), Mariano (2015), Gonçalves da Silva (2015).

## Princípios do debate epistêmico decolonial

Para iniciar o debate, faz-se necessário compreender alguns conceitos com os quais vou dialogar. Falo de um mundo tido como globalizado e hegemônico, do ponto de vista econômico e ideológico também, como afirma Carlos Moore no prefácio do terceiro volume da coleção *Sankofa*:

## Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

*matrizes africanas da cultura brasileira* – que contempla dois autores citados nesta esta discussão. Desse mundo moderno prevalece a versão europeia de uma realidade fracionada e superficial, que ignora e silencia a diversidade de experiências históricas e de culturas existentes.

No que tange essa narrativa – acerca do falseamento de um mundo regido por uma Modernidade intra-europeia –, Oliveira (2016, p. 86) apresenta a tese de Dussel, que propõe desconstruir tal versão, ao defender “que o acontecimento fundante da Modernidade foi o descobrimento da América”, denunciando toda a ambiguidade contida nesta expressão: a Modernidade como superação de uma imaturidade; a Modernidade que se transveste de salvação e civilização para exercer uma práxis de violência aos povos dominados.

A Modernidade, desse modo, é desvelada como a versão que coloca à sombra a subalternização do Outro, ou seja, conforme denuncia Dussel (1994), a colonização é a faceta obscura da Modernidade, compreendendo-se como dor, sofrimento, apagamento das experiências e culturas do Outro. Nesse contexto, torna-se importante salientar a denúncia feita pelo autor acerca do massacre dos índios, tidos como “selvagens, ignorantes, destituídos das virtudes e das qualidades de uma vida digna e humana” (Dussel, 1994, p. 296), tais adjetivos foram usados para justificar as missões apelativas à civilização, que de forma violenta objetivavam educar e transformar o Outro.

Desse modo, percebe-se como se constitui a visão eurocêntrica que simplifica e reduz a complexidade do mundo, das relações do Outro – colonizado, dominado, subalternizado, violentado, subdesenvolvido – e o nega em sua existência, uma vez que se autointitula superior, seja em relação à etnia, à classe, ao gênero ou à cultura. Dussel (1994, p. 298) afirma que essa ideia de Modernidade foi construída no século XVII, a partir da centralidade do Norte da Europa e se impõe até os dias atuais. A esse respeito, traçando diálogo com Grosfoguel (2010, p. 386), nos deparamos com a sentença de que ninguém escapa às hierarquias de classes, sexuais, de gênero, linguísticas, geográficas, raciais e espirituais do que denomina “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”. O autor, ao denominar o mundo globalizado desse modo, suscita um contradiscurso ao lema homogeneizador do paradigma Moderno. Trata-se de compreender o Outro, até então reduzido ao de cultura “não-humana”, como um sujeito complexo, permeado por relações de poder e de ser no mundo.

Nesse âmbito, faz-se necessário apresentar a proposta de discussão e de construção de epistemologias subalternas. Com um grupo de intelectuais da América Latina surgiu o Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade (Programa M/C a partir de agora). Escobar (2003) expõe em seu texto seus objetivos, seus temas-chave, os principais pesquisadores e aponta os limites das discussões acerca do subalterno na América Latina. O Programa M/C traz à luz a denúncia dos reflexos da exploração da matriz de poder colonial aos dias atuais. O grupo discute as relações do colonialismo e suas heranças de colonialidade, latentemente presentes nas estruturas sociais, tais como relações de gênero, em que pese as feministas chicanas e a teoria *Queer*, questões raciais, questões econômicas capitalistas.

De acordo com o referido autor, os adeptos associados ao programa M/C estão ligados a uma perspectiva emergente que levanta debates e pesquisas na América Latina, objetivando construir outro espaço para a produção de conhecimento, que não o eurocêntrico, tendo como assentamento a realidade cultural e política latino-americana que inclui o conhecimento subalternizado dos grupos oprimidos e explorados, como ele denomina, na construção de “un paradigma otro” (ESCOBAR, 2003, p. 63).

O grupo revela o lado negativo da Modernidade, como o logocentrismo e o falocentrismo, a expulsão da alteridade radical do âmbito das possibilidades de existência. A principal proposta do Programa M/C é a construção do potencial radical para pensar a partir da diferença e auxiliar a construção de mundos locais e de regiões alternativas, como o questionamento da falácia desen-

## Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

volvimentista europeia como único modelo de civilização válido a ser seguido.

O conceito de hierarquia étnico-racial perpassa transversalmente todas as estruturas globais de poder, em todos os âmbitos da dominação: exploração sexual, política, epistêmica, econômica, linguística, racial e espiritual, nesse sentido, quando falamos em religiosidade – área restrita de debate neste artigo – tornam-se nítidas as relações escravagistas com as religiosas no Brasil do século XIX ao do século XXI, como esboçarei mais adiante.

A temática da intolerância/discriminação religiosa parte da necessidade de compreender a diversidade como projeto universal, em que as linguagens e os conhecimentos devem ser cruciais para a construção de um lugar pluriversal, partindo do local do sofrimento, do oprimido. Conforme expõe Oliveira (2016), em seus apontamentos sobre Dussel, o apagamento religioso pode ser pensado à luz da alteridade, isto é, ao princípio ético de libertação do Outro negado, reconhecendo que a diversidade existente deve ser pensada como uma existência radical, ou seja, fora das engrenagens da Modernidade.

Encontro neste ponto a chave para o debate a partir de uma visão decolonial, que exponha como as relações eurocêntricas foram constituídas desde a chegada do europeu ao Brasil, violentando índios e africanos, em suas práticas cotidianas, sobrepujando as manifestações religiosas destes e sua submissão diante ao Deus cristão europeu.

### Hierarquia Espiritual: a dominação da religião do Outro

A religião africana constitui um ponto de resistência da luta do homem negro por sua liberdade e real e universal integração. Mantém íntegra sua personalidade diante das várias e difíceis situações normalmente vividas nas conjunturas históricas por grande parcela da população negra (Theodoro, 2008, p. 83).

Para a compreensão da constituição da chamada “Hierarquia Espiritual” que, para Grosfoguel (2010, p. 391) “privilegia os cristão relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante)” no mapa brasileiro, em que as religiões afro-brasileiras são traçadas como inferiores às demais, julgo pertinente traçar a constituição histórica que resulta na “Batalha Espiritual” – denominação proposta por Gonçalves da Silva (2015, p. 191) para designar o dualismo das religiões do “bem contra o mal” – que os religiosos neopentecostais e católicos propõem contra as religiões afro-brasileiras.

Carneiro (2014) aponta em sua obra acerca das religiões afro-brasileiras (notadamente proveniente de um lugar epistêmico subalterno, visto que o autor é afrorreligioso e insere-se na produção de conhecimento acadêmico do assunto) que elas historicamente reformularam-se e expandiram-se em intercâmbios culturais e religiosos entre Brasil e África, sendo construídas no Brasil desde o século XIX. São consideradas práticas e crenças que se assemelham e diversificam-se, constituindo as denominadas “religiões afro-brasileiras”, que tomam feições regionais, tais como Candomblé, Tambor de Mina, Xangô, Batuque, Umbanda. Estas, visivelmente minoritárias, congregam menos de 1% dos religiosos brasileiros, de acordo com o Censo de 2010.

A hegemonia religiosa, de acordo com Theodoro (2008, p. 82) e Carneiro (2014, p. 32), foi construída por teorias racistas, como a do médico, psiquiatra, antropólogo e etnólogo Nina Rodrigues, responsável por sustentar a tese de que o africano possuía déficit cognitivo e dificuldade de acatar uma religião monoteísta, acusando os negros africanos de construir religiões atrasadas em relação ao cristianismo europeu, considerando-as “estranhas” e “anormais” o que motivariam seres simplórios, ignorantes e supersticiosos como os negros (GONÇALVES DA SILVA, 2015, p. 58).

## Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

No sentido de compreender os processos históricos que levam a esse número tão reduzido, chegamos ao Brasil Colônia. Nele, apenas o catolicismo era legalmente reconhecido como religião, e mais que apenas uma religião: ser católico era requisito necessário ao reconhecimento de cidadão brasileiro – nuances do eurocentrismo religioso. Passando ao Brasil República notamos que não há mais tal obrigatoriedade, o que, no entanto, não desfaz a memória de dor, sofrimento e, mesmo, vergonha da herança africana. Não obstante, notamos que os religiosos afro-brasileiros ainda ocupam lugar secundário e subalternizado, muitas vezes sendo questionados quanto à sua religiosidade – de base oral – tida como seitas, nomenclatura que por si só deslegitima o *status* de religião.

Nota-se que o aparato jurídico do escravagismo, no período regido pelo Código Filipino – amplamente empregado no Brasil, antes da Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 25 de maio de 1830 – continha algumas regras que estavam implícita ou explicitamente voltadas ao controle dos escravos. Algumas delas, apresentadas por Silva Jr. (2008, p. 171) são:

- Criminalizava a heresia, punindo-a com penas corporais (Título I);
- Criminalizava a negação ou a blasfêmia de Deus ou dos Santos (Título II);
- Criminalizava a feitiçaria, punindo o feiticeiro com a pena capital (Título IV); [...]
- Criminalizava reuniões, festas ou bailes organizados por escravos (Título LXX).

A partir dessas regras, pode-se notar a anulação dos direitos dos negros, incluindo o de liberdade de crença, de manifestação religiosa, sob condenação a penas corporais. O cerceamento religioso torna-se explícito com o Código Criminal, de 1830, que expressa claramente a visão decolonial de Modernidade, uma vez que carrega consigo ideais eurocêtricos em detrimento do Outro, neste caso, os escravos. O Código Criminal possuía o papel de expor as normas diretamente ligadas à contenção da “rebeldia negra” (SILVA JR., 2008, p. 173). Não bastava a subalternização do negro escravizado em relação ao peso do trabalho, era necessário explorar o africano pelo poder religioso, com a imposição da religião cristã. Para isso, portanto, usava-se a lei também, conforme leitura do Código Criminal que “punia a celebração, propaganda ou culto de confissão religiosa que não fosse a oficial (artigo 276)” (SILVA JR., 2008, p. 173).

A intolerância religiosa constitui uma das faces do racismo brasileiro; conforme esclarece Silva Jr. (2008, p. 169), há pouco registro histórico jurídico acerca da discriminação racial e isso é oriundo do fato de se acreditar em uma neutralidade da lei no tocante às relações sociais. Observa-se o discurso amplamente propagado de que o Brasil é o país da diversidade, lugar em que não existe racismo, onde o respeito às diferenças prevalece. Ao traçar um paralelo com as leis que vigoraram no Brasil Colônia, Silva Jr. denuncia que a lei estava relacionada ao modelo de relações raciais e ao padrão religioso adotado pelos colonizadores e senhores de engenho.

Notamos que no Império as leis amparavam e garantiam ao senhor o direito sobre os escravos. Além disso, elas subalternizavam os negros e suas práticas, considerando-as crimes. Como exemplo, encontramos leis que proibiram a capoeira, os crimes de vadiagem, os crimes de resistência, além de expressar verbalmente a proibição de “propaganda ou culto de confissão religiosa que não fosse a oficial” (SILVA JR., 2008, p. 173). Por conseguinte, parece coerente afirmar que além de escravizar e explorar o africano, era necessário impor a ele uma religião, silenciar sua identidade cultural e convencê-lo da superioridade do colonizador.

No período republicano, notamos ainda como a legitimação da hierarquia entre o europeu e o africano foi textualmente construída. Desse modo, na primeira Constituição do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, além das punições que se perpetuavam desde o Império, surge a criminalização e punição às práticas curandeirismo e do espiritismo<sup>1</sup>, tomadas pelo significado de feitiçaria, evoca-

<sup>1</sup> O neologismo “Espiritismo” fora criado por Hippolyte Léon-Denizard Rivail (Allan Kardec) no



## Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

ção de espíritos, magia negra, bruxaria, e acolhidas preconceituosamente como aspectos de matriz africana, sinônimo de barbárie e de primitivismo. Destaca-se, ainda, que a escravidão e o racismo resultaram em franca perseguição religiosa e perseguidores do “baixo espiritismo” (Mariano, 2015, p. 117), expressão que denota os estigmas que a herança da satanização católica aos grupos afros impetrou a eles nessa relação.

Cerca de 80 anos mais tarde, em 1972, surge a Lei n. 3.097, que restringe a prática ou o exercício da crença religiosa à autorização emitida pela segurança pública, bem como o atestado de sanidade mental do responsável pelo culto (Silva Jr., 2008). Importante salientar que tais autorização e atestado só eram necessários aos seguidores da fé dos terreiros, sendo dispensados, logicamente, os de fé “cristã”; isto é, a lógica dominante usava as leis para manter a estrutura hierárquica das religiões, sustentando a perseguição à fé afro-brasileira.

Com a Constituição de 1988, o Estado foi declarado laico, eis que ressurgiu a versão de um país em que a liberdade religiosa prevalece, possibilitando a liberdade de crença, de culto, de liturgias, de organização religiosa, indo além quando garante a proibição não mais das práticas afro-religiosas, mas do cerceamento da liberdade religiosa.

Para além das leis e suas garantias, desde o racismo legalizado até a livre vivência e expressão de sua fé, percebemos a sensível relação entre o racismo e a discriminação religiosa, principalmente quando dialogamos com os autores decoloniais que explicam que o processo de modernidade e progresso só foi possível com a colonização, ou seja, com o processo de subalternização e supressão do Outro, segregado por sua raça. Acerca desse aspecto, salta-nos aos olhos a íntima relação entre ambos nas relações atuais no Brasil. A prática do racismo é orientada por critérios sociais ou étnicos que resultem na violação de direitos, trata-se do seio da discriminação religiosa, que também possui mesclas da discriminação étnica, especialmente quando retomamos todas as formas de subalternização que africanos tiveram de vivenciar ao chegar ao Brasil, sendo o aspecto religioso apenas uma das facetas.

Enquanto o discurso era de inferioridade intelectual baseada claramente na raça, atualmente, com os discursos forjados de igualdade racial, escapam ainda relações de prestígio e desprestígio entre as religiões no Brasil, sendo notoriamente, as de matriz africana, seus cultos, acessórios, músicas, vestimentas, configurados como subalternizados.

Discriminação e intolerância não são substantivos sinônimos, mas estão profundamente articulados. Proponho que se revise a epígrafe de Saramago em que pese à palavra *intolerância*. Trata-se do uso de força, violência física, perseguição, exclusão, proibição, já a tolerância, pode ser vista como “mal necessário” (MARIANO, 2015, p. 120), pois que suscita reciprocidade: respeitar para ser respeitado, ou como aponta o autor, uma “superioridade embutida no âmago da noção de tolerância” (MARIANO, 2015, p. 125). Em justaposição à *intolerância*, a *discriminação* religiosa é concessão de tratamento desigual a um grupo religioso no tocante aos demais e é esta última a prática mais comum em relação aos religiosos da fé afro-brasileira.

Grupos minoritários mais suscetíveis aos processos de exclusão e perseguição. “Mais do que tolerados, os grupos afro-religiosos querem ser positivamente reconhecidos e respeitados por suas crenças e práticas religiosas”, o terreiro pode ser considerado, então, como lugar de resistência (MARIANO, 2015, p. 125). O respeito à liberdade religiosa deve transpor as barreiras históricas oriundas do racismo, que justificou a dominação do negro e favoreceu violentamente a construção

---

período da chamada decodificação da doutrina Espírita (1857) e trata-se de uma religião que, somada às de matriz africana, congrega cerca de 1,7% dos religiosos no Brasil, de acordo com o Censo de 2010. Julgo necessária essa explicação uma vez que, mediante os textos dos autores Carneiro (2014), Theodoro (2008), Silva Jr. (2008), Mariano (2015) e Gonçalves da Silva (2015), notei a alusão ao Espiritismo como uma das bases de algumas religiões afro-brasileiras, e que, por esse caráter, pode ser muitas vezes interpretado como a própria religião de matriz africana, quando se depara com expressões do tipo “tenda espírita”.



## Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

da hierarquia preponderante hoje entre os devotos da fé católica, pentecostais, neopentecostais e os devotos das demonizadas religiões afro-brasileiras.

### Matizes da intolerância e da discriminação religiosa em terreno escolar

Os reflexos da hierarquia religiosa podem ser notados concretamente nas relações escolares. A escola pública, que por lei deve ser obrigatoriamente laica, contradiz tal título no momento em que prioriza em seu espaço práticas de religiões historicamente superiorizadas, seja recebendo santos católicos em período de festividade, a exemplo do Círio, seja proporcionando a audição de hinos gospel em momentos de atividades culturais ou recreativas, ou ainda, comemorando datas eminentemente católicas na escola, envolvendo estudantes, professores e comunidade escolar, em geral.

Esses indícios podem revelar os silenciamentos de religiões de matriz africana, especialmente quando raramente se encontra comemoração ou, mesmo, alusão a dias de santos ditos de terreiro, como São Cosme e Damião ou o dia de Iemanjá, conhecida também como Nossa Senhora da Conceição. Além dessas práticas revelarem os silenciamentos dos praticantes de religiões afro-brasileiras em terreno escolar, pode-se notar, no cotidiano, o preconceito que envolve e estigmatiza estudantes afroreligiosos, por meio de piadas, apelidos, receios.

Nesse sentido, faz-se necessário ampliar o diálogo para a garantia de direitos desse grupo minoritário, partindo da proposta de decolonizar a educação. Segundo Oliveira (2006), a prática educativa baseada em Paulo Freire precisa ser compreendida como lugar para intervir e lutar, o que revela a necessidade de tornar a educação um ato político. Acerca dessa relação, faz-se mister visitar a obra de Mota Neto (2016), que aponta para a articulação da discussão entre a decolonialidade e a educação popular libertadora.

O autor traça um importante diálogo entre Fals Borda e Paulo Freire para o assentamento desse percurso, iniciando pela necessidade de pontuar a importância da “subversão”, que, segundo Mota Neto (2016, p.102), “é um conceito teleológico, está ligado a uma utopia, a uma visão de futuro, fruto de uma insatisfação com a realidade social. Ao invés de quererem ‘destruir’ uma sociedade, o que querem os subversores é ‘reconstruir’ a sociedade, segundo novas normas e pautas”.

A pedagogia da subversão pode ser tida, dessa maneira, como um meio de reação às mais diversas formas de opressão, especialmente em um mundo eurocêntrico, pela colonialidade do poder, do saber e do ser, pela desumanização, ou como aponta o referido autor,

veremos que a educação popular libertadora tem se constituído nessa perspectiva, como uma pedagogia da subversão, ao reagir contra as mais distintas formas de opressão perpetradas pela sociedade moderno/colonial, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, o preconceito linguístico, a discriminação contra as minorias, a negação dos direitos sociais, a violência, a humilhação (MOTA NETO, 2016, p. 102).

Percebe-se, desse modo, que essa perspectiva pedagógica vai além de denunciar as relações de dominação: deve partir da realidade concreta de dada comunidade, sem apelar para receitas gerais que compreendam globalmente todas as realidades. Trata-se de buscar meios que fujam de concepções homogeneizantes, partindo, criando e recriando paradigmas emancipatórios.

Assim sendo, trata-se de propostas pedagógicas que permitam “pensar a partir de” e “pensar com” do sul epistemológico proposto por Santos e Meneses (2009), no sentido metafórico de “Sul”, que aqui não corresponde à denominação geográfica, necessariamente, mas ao histórico de dor, sofrimento e violência provocados pelo colonialismo a esses povos. O pensamento “pós-abissal”,

## Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

nesse contexto, surge como a denúncia e a resistência a essa opressão, como paradigmas em construção que considerem a diversidade inesgotável de experiências e conhecimentos existente no mundo.

Deve-se, portanto, buscar uma consciência epistemológica e propositiva que agregue os saberes ecológicos assentados na pluralidade de conhecimentos, a diversidade temporal entre os povos, a relação dos saberes entre si e, por conseguinte, a intervenção no real, as “práticas de conhecimento” (SANTOS, MENESES, 2009 p. 49).

Importante ressaltar que, de acordo com Mota Neto (2016, p. 143), à educação não compreende a tarefa de se encerrar em si, de modo prescritivo, ao contrário, ela deve se reinventar, deve ser tida como “pedagogia em movimento”, uma vez que está imbrincada com os movimentos sociais, partindo, portanto das vozes dos historicamente e sociologicamente excluídos.

Por fim, pode-se pontuar a Lei 10.639/2003 – que garante o ensino da história e da cultura africana, bem como suas raízes na formação do Brasil – como a culminância de debates e resistências de movimentos sociais, com o objetivo maior de garantir que estudantes do ensino básico tenham, na escola, o reconhecimento de sua ancestralidade africana, nesse sentido, além de todos os aspectos históricos acerca da escravidão, da formação de quilombos, da capoeira, pode-se apontar a possibilidade de fomentar um debate acerca da constituição das religiões afro-brasileiras, a fim de garantir o direito à pluralidade religiosa na escola.

### Considerações Finais

Este texto pretendeu elaborar reflexões acerca da discriminação sofrida pelos praticantes de religiões de matriz africana no Brasil. Para tal, foi utilizado o pensamento decolonial a fim de compreender as questões que permeiam as complexas relações de poder entre os sujeitos que auto intitulam-se os detentores do conhecimento, sendo, portanto, superiores ao Outro, excluído e silenciado por ser diferente em suas práticas e seus sistemas de crença.

Ademais, resquícios vívidos de intolerância e discriminação permeiam as leis atuais em diversas regiões do Brasil, fazendo-nos recordar regras impostas à época da escravidão, que garantiam a subjugação dos africanos escravizados. Caso recente que nos impele a expor é o de Minas Gerais, em que a Justiça do município de Santa Luzia impôs regras para Cultos de Candomblé, no dia 18 de julho de 2017. Traduz-se nitidamente a necessidade de debater acerca das estruturas do que proponho chamar, referenciando Grosfoguel (2010), de *Hierarquia Espiritual*. Quase dois séculos distanciam as leis pró-escravagistas, encomendadas de Portugal, para as leis atuais, no entanto, regras que determinam dias, horários e, mesmo, instrumentos musicais que deverão ou não ser usados em cultos de uma religião de matriz africana no Brasil, são violentamente aprovadas no século XXI.

A página *Justificando*, do site “Carta Capital”, em matéria que aborda a questão, expressa que

de acordo com as novas regras, a casa poderia executar as atividades somente nas quartas-feiras e em um único sábado do mês, utilizando apenas um atabaque. Caso as normas não sejam cumpridas, o terreiro está sujeito a multa diária de R\$ 100. O documento proíbe, inclusive, a prática de cultos silenciosos fora das datas.

Nota-se uma contravenção à Constituição que vigora no Brasil, no que tange à liberdade religiosa, bem como faz rememorar o período em que os praticantes de religiões afro-brasileiras precisavam de autorização para o funcionamento do seu Terreiro. Nesse contexto, as heranças da subjugação do povo negro, tido como o Outro, permeiam as relações atuais. Ao passo que leis como a 10.639/03 – que garante o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, nos

## Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar

ensinos fundamental e médio de escolas públicas e particulares, como meio de expressar a importância do negro na formação do Brasil – e como a lei 12.711/12 – que destina um percentual das vagas em universidades públicas para negros e estudantes de escola pública, de baixa renda – são criadas, outras leis e, mesmo, outros tantos casos de intolerância, discriminação e violação de direitos, surgem, em movimento contrário, e atingem os afroreligiosos.

Para além dos limites do colonialismo e sua relação territorial, este texto denuncia a manutenção da colonialidade que se perpetua e se reinscreve no Sistema-mundo moderno/colonial por meio da lógica de apropriação/violência no que diz respeito à discriminação/ dominação do 1% da população brasileira que segue uma das religiões de matriz africana.

Em vistas disso, a educação popular libertadora, amparada na pedagogia decolonial, disposta a dialogar com a comunidade e sua realidade e construção histórica, ou seja, “como uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem teto” (MOTA NETO, 2016, p. 143) está pautada em uma pedagogia da subversão, que surge a partir dos oprimidos em busca de novas regras e nova organização que os incluam no processo democrático.

Por fim, o objetivo deste artigo foi suscitar o debate acerca da necessidade de construção de epistemologias subalternas que sejam construídas pelo lado inexistente (geográfica e simbolicamente) do mapa-múndi, apropriando-se da pluriversalidade como forma de resistência. Não obstante a isso, elenquei, ao lado de autores decoloniais, autores pertencentes à fé dos terreiros, com o propósito de apresentar um metadiscorso da construção de uma epistemologia subalterna, que verse sobre tal subalternidade, a fim de expressar e pontuar sua existência radical à margem do sistema.

### Referências

DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del Índio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidad*. México: Câmbio XXI; Colégio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1994.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos e conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americana*. *Tábula Rasa*, Bogotá, n.01, p.51 a 86, enero-diciembre 2003.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Entre a Gira de Fé e Jesus de Nazaré: relações socioestruturais entre neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras*. In: GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

GROSGOUEL, Ramon. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira ecolonialidade global*. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. (p.455 a 491).

MARIANO, Ricardo. *Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros*. In: GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*, Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

**Hierarquia Espiritual: Análise Decolonial Acerca da Discriminação a Religiões Afro-Brasileiras no Ambiente Escolar**

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedinas, 2009, p. 74-117.

SILVA JR. Hédio. A intolerância religiosa e os meandros da lei. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3)

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

THEODORO, Helena. Religiões Afro-Brasileiras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3)

# A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica

Margareth da Silva Brasileiro

## Introdução

O presente artigo apresenta reflexões acerca da cultura dos povos tradicionais em um viés decolonial de resistência a todo um processo histórico de invisibilização dos povos não europeus. Para tanto, é necessário esclarecer o conceito de cultura que será aqui abordado, o que se entende como cultura amazônica e qual o papel das narrativas para a construção dessa cultura e como os saberes populares exercem o papel de resistência nesse contexto. Pretende-se, portanto, realizar uma pesquisa bibliográfica a partir das indicações supracitadas.

## Cultura ou Saberes culturais: invisibilização e resistências

O conceito de cultura aqui tratado é o que diz respeito aos processos de criação e recriação de significados, em contextos históricos que se fazem por mentes e mãos humanas. A cultura como fruto do trabalho humano de ressignificação da natureza conforme os interesses, as necessidades e a sensibilidade das pessoas, que se faz pelo coletivo, que se materializa pelas relações travadas entre o ser humano e a natureza e entre os próprios seres humanos conformando sua própria história:

A cultura é histórica, no sentido de que a atividade humana que cria a história é aquela que *faz* a cultura. Assim, a própria história humana não é outra coisa senão a trajetória do processo por meio do qual o trabalho social do homem opera a dialética da transformação da natureza em cultura. Opera a passagem de um mundo *dado* ao homem para um mundo *construído* pelo homem. Portanto, a posição do homem no mundo não é de inserção, de imersão, mas de oposição criadora. Este “opor-se reflexiva, social e criadoramente ao mundo é o que instaura nele a própria história” (BRANDÃO, 1986, p. 22, destaques do autor).

Assim o mundo da cultura é também o mundo histórico. Conforme vivem e se relacionam, os homens e mulheres constroem significados que acabam por reconstruí-los enquanto humanos, sabedores e conscientes de seu saber. E é a partir desse saber-se sabedores que homens e mulheres

## A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica

se convertem em seres de cultura. Seres capazes de transcender o imediato da natureza para, através do trabalho, darem-lhe novos significados. E isso tudo sempre coletivamente.

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem; é uma prática coletiva. É uma ação socialmente necessária e motivada e a própria sociedade em que o homem se converte para ser humano é parte da cultura, no sentido mais amplo que é possível atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem, aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, o que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age, é uma construção social que acompanha na história o trabalho humano de agir sobre o mundo e sobre si mesmo. A construção social da consciência realiza-se através do trabalho, que, por sua vez, resulta da possibilidade de comunicação entre as consciências, ao ser realizado coletivamente e ao ser coletivamente significado (BRANDÃO, 1986, p. 23, destaques do autor).

No entanto, sendo a cultura um processo histórico, construído coletivamente em meio a relações sociais desenvolvidas entre as pessoas para construir um modo de vida, ela traz inexoravelmente em sua constituição o gene da dialética, podendo tanto agir para a construção como para a negação de relações de igualdade e libertação dos povos.

Assim, as formas de pensar o mundo, de encarar a conformação das sociedades, as relações travadas entre as pessoas, os modos de viver mesmo, são diferentes ao redor do globo, sabemos, mas essas diferenças são também disputas de poder, nas quais um único modo de pensar se torna válido em detrimento dos outros, e aqui especificamente falamos do pensamento moderno ocidental eurocêntrico, que se fez e se faz hegemônico negando a validade e a importância de outras formas de conceber o mundo. Por este pensamento então, o mundo é dividido entre culturas e pensamentos válidos e validados cientificamente e pensamentos e culturas que mais que inválidos, são mesmo invisíveis ou invisibilizados.

Dessa forma, as culturas de povos que não se enquadram nos moldes do pensamento moderno ocidental são escanteadas, marginalizadas, ou seja, postas à margem do reconhecimento científico. Essa discussão se dará aqui a partir de toda uma fundamentação teórica que explica a subalternização da cultura pelo conceito de decolonialidade, que traz a categoria de resistência como carro chefe para a construção da autonomia e da libertação dos povos oprimidos.

Propomos que o conceito de decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como *um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.*

Trata-se de uma concepção, como se depreende do parágrafo anterior, marcada por uma busca persistente pela *autonomia*, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial. Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial (MOTA NETO, 2016, p. 44).

Os mais de quinhentos anos de imposição de um projeto global colonial de formação do pensamento a partir das ideias ocidentais às sociedades não europeias, onde a dominação dos povos foi além do âmbito econômico, chegando mesmo aos domínios da subjetividade dos povos, e isso como parte de uma estratégia de consolidação ideológica, “trouxe uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo



## A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica

não é capaz de explicar” (GROSFOGUEL, 2009, p. 390). O que chegou aqui foram as ideias hegemônicas do homem branco/heterossexual/patriarcal/militar/cristão/capitalista/europeu, ou seja, a formação de classes em âmbito global com trabalho escravo, semi-servidão feudal, assalariado, pequena produção, coexistindo e sendo fonte de produção de mais-valias; formas autoritárias e coercivas de trabalho impostas pelo centro às periferias a partir de uma divisão internacional do mesmo; administrações coloniais institucionalizadas em terras não europeias; hierarquia étnico-racial privilegiando os europeus; hierarquia masculina e patriarcal privilegiando sempre aos homens; hierarquia sexual privilegiando os heterossexuais; hierarquia espiritual privilegiando os cristãos; hierarquia epistêmica privilegiando a cosmologia e o pensamento ocidental e hierarquia linguística privilegiando as línguas europeias (GROSFOGUEL, 2009, p. 390-391).

Isso posto, podemos afirmar que mais do que uma cultura, vivemos redes de processos culturais, políticos e econômicos interessados, ou seja, contextualizando nossos pensamentos e costumes há toda uma matriz de poder, numa luta constante de interesses de classes diferentes, de povos diferentes, de epistemologias diferentes, diferentes e conflitantes.

A ideia é a seguinte: não existe nem lógica autônoma nem uma única lógica, mas sim múltiplos, heterogêneos, enredados e complexos processos inseridos numa única realidade histórica. A noção de enredamento é fundamental aqui e está próxima da noção de sistemas históricos de Wallerstein, entendido enquanto “redes integradas de processos econômicos, políticos e culturais” (GROSFOGUEL, 2009, p. 400-401).

Assim é que o sistema-mundo capitalista opera em vários âmbitos da vida social, não só no financeiro e econômico; a rede ideológica alcança os vários setores e núcleos da sociedade, sua inigualável competência está na operação dessa rede que não permite deixar nada de fora, nada solto, tudo é bem enredado, amarrado em nível global. A expansão colonial europeia, que inaugurou o sistema-mundo capitalista, foi feita por homens brancos/heterossexuais/cristãos que aonde fossem levavam consigo sua enredada trama ideológica. A cultura branca europeia se mundializa, tornando-se modelo a ser seguido globalmente. Os povos colonizados vistos como seres ineptos, incultos e incivilizados ou primitivos devem ser salvos de sua ignorância e atraso cultural, o progresso e a modernidade vividos na Europa devem ser expandidos a todo custo, inclusive de vidas, para um maior e melhor desenvolvimento da humanidade.

Aos povos não europeus resta a classificação, domesticação, evangelização e escravização. Quijano (2009, p. 73) traz ainda fortemente para o debate a questão da classificação racial mundial como ponto crucial para a expansão e consolidação do capitalismo como sistema-mundo: “Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal”, assim, a ideia de povos superiores e inferiores justifica a desigualdade, a opressão e a invisibilização das culturas e povos não europeus.

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009, p. 75).

Entendendo aqui o pensamento eurocêntrico como um padrão de poder hegemônico, e Eu-

## A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica

ropa como uma metáfora para tudo que representa a não colonialidade do poder, ou seja, territórios e povos não subalternizados, podemos refletir sobre nossa condição de povos invisíveis da floresta. No caso, falamos da floresta amazônica, mas apenas da floresta amazônica paraense, posto que a Amazônia é muito vasta.

Pelo olhar eurocêntrico, nossos saberes, jeitos de entender e explicar o mundo, nossas tradições, religiões etc. são menos que inválidos, são invisíveis. O poder do sistema-mundo capitalista não só nos invisibiliza, ele nos torna subjetivamente cúmplices e coniventes dóceis de suas enredadas tramas ideológicas. Sem poder deixar de refletir sobre as consequências desse domínio, como falamos do interior da floresta amazônica brasileira, nos vemos arrastados, na atualidade, por uma onda de retrocesso e retirada de direitos do povo, feita pela elite branca/patriarcal/militarista, direitos conquistados à custa de muitas lutas e muitas vidas, que varre nosso país como o rio varre as margens na Pororoca, numa comparação bem paraense, sem conseguir aceitar a apatia que, fruto desse engendrado e competente sistema ideológico dominante, se abate sobre nosso povo que não se vê e não se sente explorado e oprimido. No entanto, mesmo com toda carga ideológica influenciando a todos, nesses mais de quinhentos anos, os povos não europeus subalternos não aceitaram toda sorte de imposições e dominação sem buscar formas de resistir e existir, das mais variadas maneiras, e aqui nos interessa em particular as narrativas orais dos povos da floresta e dos rios da Amazônia.

### Entre Matintas e Botos: culturas da Amazônia

Para um melhor entendimento da construção cultural amazônica, o termo cultura será aqui também entendida como os processos criativos do povo, feitos na coletividade e historicamente, sendo que o diferencial na cultura amazônica será aqui enfatizado pela existência das narrativas orais marcadamente forte pelo imaginário dos povos. O imaginário índio/negro/ribeirinho/quilombola é o que faz a cultura amazônica, é o que imprime em cada amazônida uma carga epistemológica diferenciada da costumeiramente tida como válida:

Na Amazônia pode-se reconhecer ainda nitidamente dois grandes espaços sociais tradicionais da cultura, cada qual assinalado por características bem definidas, mas também marcados por uma forte articulação mútua, que se processa em decorrência de procedimentos próprios ao desenvolvimento regional: o espaço da cultura urbana e o da cultura rural. A cultura urbana se expressa na vida das cidades, principalmente naquelas de porte médio e nas capitais dos estados da região. Nas cidades as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, há maior velocidade nas mudanças, o sistema de ensino é mais estruturado, os equipamentos culturais são em muito maior número e há o dinamismo próprio das universidades. No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural (LOUREIRO, 1995, p. 78).

Quando pensamos na Amazônia, o que logo se desenha na mente são seus rios e florestas, depois vêm as figuras dos “encantados” e espíritos protetores da fauna e flora. Apesar de nossos aglomerados urbanos, o que ainda predomina territorialmente são nossas matas, e viver mergulhados na floresta nos faz ser um povo, ou povos, singulares.

Mesmo quando vivemos nos centros urbanos, é da floresta que vêm nossas principais características, ainda somos capazes de curarmo-nos com garrafadas e unguentos de ervas, óleos,

## **A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica**

azeites e cremes de plantas e sementes. Na capital do Pará, temos um mercado no centro da cidade ricamente abastecido com os produtos da floresta: são ervas, sementes, castanhas, fibras e até animais, tudo, ricos de significados e saberes herdados dos povos tradicionais das matas. Temos ainda os produtos feitos artesanalmente com madeira, os produtos do trabalho com a argila fortemente marcada pela herança cultural tapajônica e marajoara. Esses saberes têm se mantido pela força dos ensinamentos que não estão na escola, ou seja, pela força da transmissão e tradição oral.

As narrativas orais na Amazônia têm a força da verdade vivida, não são apenas histórias, causos, “marmotas” ou casos inventados pela imaginação, são situações verdadeiramente experimentadas por quem as conta; quem conta histórias de Matinta Perera realmente teve um encontro com a “danada”; os filhos do Boto são frutos de encontros das moças com o “bicho” que sempre têm testemunhas furtivas; não é incomum encontrar algum morador das pequenas cidades, vilas e povoados que já não tenha sido mundiado pelo Curupira ou perseguido pelo Mapinguari na mata. Loureiro falando da vocação mitológica do imaginário amazônico nos diz:

Na Amazônia seus mitos, suas invenções no âmbito da visualidade, sua produção artística são verdades de crença coletiva, são objetos estéticos legitimados socialmente, cujos significados reforçam a poetização da cultura da qual são originados. A própria cultura amazônica os legitima e os institui enquanto fantasias aceitas como verdades. Assim, nesse mundo, os homens, por meio da cultura passam a usufruir a confiança de estar em seu mundo, expressando uma linguagem poética que vem diretamente da alma, que faz a alma se extravasar como uma fonte incessante, que permite a essa alma nativa se descobrir em um mundo que é seu e no qual funda a compreensão da vida e da natureza nas quais ela está inserida (LOUREIRO, 1995, p. 105).

As narrativas amazônicas trazem ainda, em seu bojo, além de toda poética descrita acima com as figuras das personagens dos mitos e lendas, dos festivais de bois e botos, dos festejos religiosos, extremamente singulares, como o Sairé, como o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, todo um vastíssimo arcabouço mítico cultural, toda uma gama de conhecimentos que vêm resistindo e se perpetuando, sendo repassados de geração a geração através das narrativas orais.

As narrativas orais na Amazônia têm a força do imaginado pelo vivido, as narrativas constroem mais do que a história de um povo, constroem seu modo de encarar, explicar e viver a vida. Mesmo que tais saberes sejam considerados crendices, folclore, magia, idolatria, conhecimentos não reais, servindo apenas como matéria-prima para a inquirição científica (SANTOS, 2009, p. 25), é essa resistência que vamos encontrar na cultura cabocla amazônica que se funda nas suas narrativas, suas histórias, lendas e mitos. Isso tudo acaba por construir uma forma diferenciada de ver o mundo, pelos olhos da sensibilidade, da subjetividade, inconcebíveis para o pensamento moderno.

### **Os saberes dos povos tradicionais como resistência cultural periférica**

A cultura amazônica é de uma singularidade e riqueza inegáveis, ainda mais se tratando do interior, como são chamados os municípios que não fazem parte da região metropolitana; aí os saberes culturais são repassados, na grande maioria das vezes, através das narrativas orais que encontram na natureza e nas vivências sua inspiração máxima. Quando o caboclo – nomenclatura que hegemonicamente é usada de forma pejorativa, mas vem ganhando força de resistência uma vez que muitos habitantes do interior vêm assumindo como identidade – conta uma história, ele não está só criando, mas recriando experiências vividas, isso faz parte da constituição da própria identidade amazônica, as histórias são sempre reais respeitando a matriz mitológica.

Além disso, os saberes amazônicos são fruto da mistura de culturas diversas, mistura essa que

## A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica

ocorreu em nível global, por conta do período de colonização de terras para além da Europa; de forma impositiva, hierárquica, colonizadora, em que um povo autoproclamado civilizado, avançado e moderno, enxergava para além de suas fronteiras apenas povos bárbaros, dizia trazer – mesmo à base de subserviência, escravidão, apropriação e violência – a redenção e salvação humana, tanto no que diz respeito à produção do conhecimento, quanto às questões legais ou jurídico-administrativas, em que só eram válidos os modelos trazidos pelos forasteiros:

Mas, em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso de línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial.

No que toca ao direito, a tensão entre apropriação e violência é particularmente complexa devido a sua relação direta com a extração de valor: tráfico de escravos e trabalho forçado, uso manipulador do direito e das autoridades tradicionais através do governo indireto (*indirect rule*), pilhagem de recursos naturais, deslocamento maciço de populações, guerras e tratados desiguais, diferentes formas de *apartheid* e assimilação forçada, etc (SANTOS, 2009, p. 29-30).

Assim, segundo Santos (2009), com a colonização se inauguram as negações dos saberes, dos direitos, dos valores, dos sentimentos, da própria humanidade, para se criar a sub-humanidade moderna que dará sustentação ao sistema de exploração máxima dos seres humanos por outros. Nesse contexto, os povos das florestas da Amazônia, com toda sorte de miscigenação, não escaparam de ver sua cultura, sua gente, sua vida, negadas e invisibilizadas pela força da colonização. Ainda segundo Santos, essa realidade é tão presente hoje como na época colonial; ainda vivemos segundo os princípios do pensamento moderno, eurocêntrico, patriarcal, branco, heterossexual, cristão. Esse modelo desconhece como válidos qualquer forma de pensamento que desvie de seus princípios, o modelo radicalmente excludente continua presente no pensamento das sociedades ocidentais modernas atuais. As manifestações culturais e saberes amazônicos figuram, então, entre os conhecimentos não válidos a partir da lógica de classificação social imposta pela colonialidade do poder:

No decurso da evolução dessas características do poder atual foram-se configurando novas identidades societárias da colonialidade – *índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços* – e as geoculturais do colonialismo, *América, África Extremo Oriente, Próximo Oriente* (as suas últimas, mais tarde, *Ásia*), *Ocidente* ou *Europa* (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como *modernidade* (QUIJANO, 2009, p. 74, destaques do autor).

Então, pela lógica do pensamento moderno da colonialidade, podemos afirmar que a cultura, ou melhor, os saberes populares, o conhecimento dos povos que constituem a Amazônia e que teimam em seguir existindo, a despeito do não reconhecimento de sua validade, e até de sua existência, posto que é transformado em invisível, segue numa linha de resistência pela sua tradição fortemente marcada pelas narrativas orais, que disseminam saberes e experiências, sentidos e sentimentos, formas e significados, que constroem o conhecimento e a vida.

## A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica

A importância da oralidade para a construção dos saberes e da tradição dos povos é irrefutável, as histórias contadas pelas nossas gentes trazem as marcas da antiguidade, do anonimato, da persistência, resistindo ao esquecimento, fruto da memória coletiva, indistinta e incansável na divulgação das ideias, dos valores, dos sentimentos, ou seja, da subjetividade desses povos. Isso nos trazia já Câmara Cascudo, quando discutia a literatura oral no Brasil, fazendo referência às diferenças entre literatura oral e escrita. Para a tradição oral das narrativas populares em que não é mais possível precisar autoria e temporalidade, Cascudo chama de folclore, o que aqui não será tratado, interessando mais a questão da valorização dada aos saberes populares.

A substituição dos mitos intelectuais, as guerras de iconoclastas contra devotos, de fanáticos e céticos, absorvem as atividades criadoras ou panfletárias. A literatura oral é como se não existisse. Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato (CASCUDO, 1984, p. 26-27).

Quando fala da literatura oral, Cascudo nos faz refletir sobre a importância da oralidade para a construção dos saberes e da identidade dos povos. Na Amazônia, principalmente nas comunidades ribeirinhas, do campo, quilombolas, indígenas, a literatura oral – e, sim, ele chama as narrativas desses povos de literatura – é fonte de entretenimento, diversão, trocas, construção de saberes e de identidade, nas rodas em volta da fogueira, nos fornos de torrar farinha, nas canoas na hora da pesca ou da travessia, nos terreiros de umbanda ou candomblé, nos festejos religiosos, nos batentes de casa sentados à porta. Através dos contos, mitos e lendas, das cantigas e músicas, dos pontos entoados nos terreiros, dos louvores cantados nas igrejas, a educação vai acontecendo sem pedir permissão, numa defesa feroz por sua tradição e tudo que lhes parece importante saber e ensinar.

A literatura que chamamos oficial, pela sua obediência aos ritos modernos ou antigos de escolas ou de predileções individuais, expressa uma ação refletida e puramente intelectual. A sua irmã mais velha, a outra, bem velha e popular, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas nas noites de “novena”, nas festas tradicionais do ciclo do gado, nos bailes do fim da safra de açúcar, nas salinas, festas dos “padroeiros”, potirum, ajudas, bebidas nos barracões amazônicos, espera de “Missa do Galo”; ao ar livre, solta, álcere, sacudida, ao alcance de todas as críticas de uma assistência que entende, letra e música, todas as gradações e mudanças do folguedo.

Ninguém deduzirá como o povo conhece a sua literatura e defende as características imutáveis dos seus gêneros. É como um estranho e misterioso cânon para cujo conhecimento não fomos iniciados. Iniciação que é uma longa capitalização de contatos seculares com o espírito da própria manifestação da cultura coletiva (CASCUDO, 1984, p. 27).

Assim é que os saberes populares, a cultura amazônica, nossos conhecimentos sendo trazidos à baila nas discussões epistemológicas nos dão certa feição de subversivos, no sentido de transgredir as regras científicas impostas pela ciência moderna. O trabalho de investigação dos saberes subjacentes ao estilo de vida dos povos de nossas florestas pode se assemelhar até ao de um arqueólogo que vai tirando com extremo cuidado as camadas de solo que encobrem uma realidade vivida anteriormente, na qual vai descobrindo costumes, modos de ver, viver e explicar a vida, até seus deuses e divindades, num trabalho de permanente descoberta.

Desta feita, descobrir, perceber, entender e valorizar os saberes amazônicos, como que tirando camadas de preconceito e descaso para com esses conhecimentos, nos permite construir uma



## A Narrativa Oral como Forma de Resistência à Invisibilidade Cultural Periférica

epistemologia da floresta, no sentido dado por Dussel (2009) de geopolítica do conhecimento, ou no de Grosfoguel como corpo-político do conhecimento, em que o conhecimento é situado, ou seja, é extremamente importante atentar para o lócus da enunciação, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala, quem é esse sujeito, o que ele fala e com que intenção, pois ainda segundo Grosfoguel (2009), todo o conhecimento se situa epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder.

Numa epistemologia da floresta amazônica, onde a valorização e reconhecimento dos saberes dos povos ribeirinhos, do campo, das comunidades quilombolas, das aldeias indígenas, os conhecimentos são tão importantes e válidos como o de qualquer povo situados seja lá em que continente estiver, a emergência do diálogo epistemológico torna-se essencial nos dias de hoje. A ciência moderna com seus privilégios e patrocinadores não tem interesse em discutir ou entender os problemas vivenciados pelos povos subalternizados, o compromisso do pensamento moderno é com o capital e o capital se mantém pelo lucro e a exploração. Somente uma postura corajosa e transgressora nos permitirá repensar as relações de poder presentes na construção dos saberes, e os desassossegos que essas relações causam. A nossa intenção de repensar o mudo colonial/moderno a partir das diferenças e da diversidade dos povos que habitam o globo não será fácil, e nem rápida será a percepção de adesão significativa à ideia, porém há que se lançar ao desafio com a coragem de quem enfrenta o banheiro num casquinho. Como fazem os habitantes tradicionais das florestas.

### Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Editora brasiliense, 1986.

CASCUDO, Luis da Camara. *Literatura Oral no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP, 1995.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009.



# Gênero, Juventude e os Estudos Culturais no Contexto Educacional: Tensões e Rupturas

Mayanne Adriane Cardoso de Souza

## Introdução

O referido artigo objetiva analisar os desafios e possibilidades encontrados e vivenciados no âmbito educacional sobre os assuntos Gênero, Juventude e Estudos Culturais, sendo as referidas temáticas de suma importância para a sociedade.

Metodologicamente, esta pesquisa possuiu uma abordagem qualitativa, tendo em vista que, de acordo com Minayo (1994, p. 21), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas”. O tipo de pesquisa que permitiu o seu desenvolvimento foi a bibliográfica, visando tornar possível conhecer e compreender as informações que já englobam a temática. A pesquisa bibliográfica

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para Gil (2007, p. 44), “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”. Assim, as discussões foram realizadas com base em leituras já publicadas e analisadas, de modo a facilitar a compreensão e o desenvolvimento deste artigo.

O estudo está pautado na perspectiva das Teorias Pós-Críticas, que possuem como enfoque a diferença do que vinha sendo discutido e pensado até então. Logo, a educação, a pedagogia, o currículo, os sujeitos, as práticas educativas, dentre outros, passam a ser possíveis de serem explicados e compreendidos a partir das investigações pós-críticas. Desse modo,

## **Gênero, Juventude e os Estudos Culturais no Contexto Educacional: Tensões e Rupturas**

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004, p. 284).

E complementa que as teorias

Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Dessa forma, este artigo possui como finalidade para o contexto educacional a possibilidade de compreensão e discussão acerca dos assuntos ministrados, de modo a proporcionar um novo debate sob outras perspectivas diferentes das já apresentadas, nas quais as questões são expostas e dialogadas sob a perspectiva da resistência no contexto educacional.

### **Juventude e relações de gênero**

Weller (2012) aborda sobre a Juventude e as Relações de Gênero existentes no Ensino Médio e enfatiza que ele marca a vida dos jovens, pois é uma fase crucial tanto em suas formações, quanto na construção de suas identidades. Nesse sentido, a autora questiona sobre Gênero ainda ser uma categoria pouco discutida no âmbito escolar, ainda que as desigualdades de gênero estejam cada vez mais presentes e percebidas. Sobre o assunto, a autora afirma que

Pesquisas sobre estudantes do ensino médio devem, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. É preciso desenvolver uma escuta atenta e observação cuidadosa de questões identitárias que refletem sobre a vida desses/as jovens e que certamente terão impacto em suas decisões futuras, tanto na trajetória pessoal como profissional (WELLER, 2012, p. 430).

Na perspectiva da autora, as desigualdades de gênero são percebidas com cada vez mais frequência pelos professores, porém esses profissionais não possuem nenhuma ação para lidar com tais situações no contexto escolar, tendo em vista a ausência de percepção acerca da temática.

Logo, a questão de gênero é vista como um tabu nas escolas, sendo este um assunto silenciado, fator culminante nas inúmeras situações envoltas de preconceito e discriminação vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar. Além disso, a falta de formação também são fatores fundamentais para a falta de compreensão e iniciativa por parte dos professores para minimizar e resolver tais problemas, oriundos das questões de gênero e sexualidade.

Assim, a formação inicial e a continuada seriam de suma importância e fundamentais para que esses problemas fossem diminuídos, de modo a romper com o silenciamento dos assuntos, contribuindo de maneira significativa para que a sociedade se conscientizasse, de modo a combater os diversos acontecimentos dentro e fora da escola.

## A resistência das microculturas juvenis

Ferreira (2012, p. 349) enfatiza que os jovens acabaram recorrendo às microculturas como uma forma de representação social, fazendo com que elas fossem associadas como sendo culturas de resistência. Tal afirmativa reflete o fato de a juventude ser vista como sendo dominada e oprimida, de modo que as subculturas surgem “enquanto representantes sociais dos seus membros mais jovens”. Assim,

Tal como foram analisadas para as subculturas do passado, as práticas de resistência pressupunham ações dotadas de uma intencionalidade transformadora da ordem coletiva, tendo como objetivo produzir a ruptura na “ordem social” e ganhar o lugar dominante no que os atores percepcionavam como relações de poder, sendo tais práticas preconizadas com consciência dos efeitos sociais que delas poderiam advir (FERREIRA, 2012, p. 349).

Ao discutir sobre resistência, Ferreira (2012) afirma que para uma ação ser caracterizada como tal, ela deve condenar as ideologias repressivas, contendo criticidade quanto à situação imposta de dominante, possibilitando com que ocorram reflexões e lutas acerca da emancipação social. Ainda sobre o assunto, o autor aponta que

Para tal, a resistência pressupõe alguma organização grupal associada a um programa politizado, relativamente autocentrada e fechada, orientada no sentido de satisfazer os interesses do coletivo que celebra e interessada em resultar em mudanças efetivas na estrutura do sistema que denuncia (FERREIRA, 2012, p. 349).

Ainda de acordo com a reflexão de Ferreira (2012), caracterizada como transformadora, possui como intuito a garantia de um espaço social a partir da oposição e confronto, sendo estes advindos da resistência. Tal resistência pode garantir a existência de sua diferença, desconstruindo os estereótipos impostos e possibilitando o seu reconhecimento social. Assim,

Não serão, portanto, expressão de *práticas aniquilatórias*, no sentido que oferecem a possibilidade de mudar o mundo, enquanto estratégias de luta com o objetivo de destruir a “ordem social vigente” e impor uma nova ordem substitutiva. São, sobretudo, *práticas predatórias*, ou seja, práticas que aproveitam o espaço e os meios que a atual ordem social lhes disponibiliza no sentido de se (a)firmarem e se fazerem reconhecer enquanto possibilidades alternativas, a par de outras, tentando desse modo expandir das fronteiras culturais da expressão e da criatividade pessoal (através do corpo, da indumentária, da música, da palavra, da imagem etc.) (FERREIRA, 2012, p. 351).

Ferreira (2012) discute acerca de uma pesquisa realizada com jovens e, a partir da fala dos entrevistados, foi possível inferir que estes possuem uma frustração em decorrência de não possuírem a mesma ação social ocasionada pelos movimentos juvenis do passado, de modo a sentirem-se, inclusive, impotentes, por não terem como tentar, mesmo que coletivamente, instituir uma nova ordem social. Sobre o assunto em questão, o autor afirma que

Embora desafetos ao modelo social existente, não existe qualquer tipo de programa social utópico (como entre o movimento hippie, por exemplo), sequer distópico (como entre o movimento punk) a informar as práticas que esses jovens mobilizam, no sentido de expressar um imaginário de “sociedade melhor” ou “sociedade ideal”, com aspirações futuras de “igualdade”, “harmonia” e “justiça”, como acontece em grande parte dos programas sociais de natureza utópica. Pelo contrário, há da sua parte uma recusa iconoclasta das maquetas sociais que denotem, à partida, tal ambição (FERREIRA, 2012, p. 352).

Na perspectiva do autor, o objetivo dos jovens é diminuir a distância pessoal que os atinge, em decorrência do ordenamento oriundo da sociedade contemporânea em que vivemos, de modo

a possibilitar-lhes um espaço e, inclusive o reconhecimento de sua existência social. Desse modo, a discussão está pautada na reivindicação individualizada, de modo a promover uma mudança no sistema. Diante disso,

O que está em causa já não é a reclamação coletiva de uma mudança no sistema, mas a reivindicação individualizada de um espaço social em que uma determinada forma de existir se imagine viável enquanto *singular* (“ser diferente”), *autêntica* (seu eu próprio) e *livre* (“ser o que eu quero”) (FERREIRA, 2012, p. 354).

Dessa forma, a política de resistência, caracterizada pela experiência subcultural das culturas do pós-guerra, dá lugar à política de existência, sendo esta caracterizada e mobilizada por práticas que possibilitem o reconhecimento das identidades dos jovens, isentando-os dos inúmeros constrangimentos e conflitos vivenciados em decorrência da homogeneização cultural, de modo com que estes venham a ser percebidos e reconhecidos no mundo, conquistando um espaço de liberdade, dignidade e respeito.

### **Os estudos culturais e o currículo como campo de resistência para os jovens**

Na perspectiva de Giroux (1995), são poucos os estudos direcionados aos Estudos Culturais que o relacionam à reforma educacional. Nesse sentido, é enorme o enfoque acerca da profissionalização docente, tendo em vista que estes professores e professoras devem assumir a responsabilidade de exercer os papéis políticos e éticos em sua tarefa de educar os alunos, de modo a fazer com que estes exerçam uma cidadania crítica. Assim,

a tradição dominante favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprio/as na busca de aprendizagem e de auto-determinação (GIROUX, 1995, p. 85).

De acordo com o autor, a maioria dos educadores rejeita a discussão sobre os Estudos Culturais, ou raramente se envolvem com a temática, principalmente os professores convencionais, pois o professor deve romper com o que é normalmente trabalhado e discutido em sala de aula, a qual possui como base as relações históricas e socialmente determinadas, as quais são impostas pelo poder, conforme é retratado no trecho abaixo:

os estudos culturais desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações histórica e socialmente determinadas de poder (GIROUX, 1995, p. 86).

Nesse sentido, Giroux (1995) aponta que apesar de a educação vir a ser moldada como um cenário que reproduz socialmente e culturalmente o que lhe é imposto, também engloba rupturas e resistências em suas práticas, sendo também um local de luta e contestação. Logo, por se desvincular da dinâmica advinda da política e do processo de escolarização, os Estudos Culturais acabam sendo ignorados e considerados ideológicos.

Tal resistência deve-se às críticas que os Estudos Culturais fazem, frequentemente, à Educação, pois defendem que “a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as” (GIROUX, 1995, p. 86).

Para o autor, a escola vem exercendo a função de repassar o conteúdo tradicional, possuindo como enfoque as disciplinas tradicionais, pouco estimulando ou gerando a oportunidade do aluno aprender de modo multidisciplinar. Assim, os Estudos Culturais oferecem aos/às educadores/as uma linguagem crítica, de modo a tornar possível a identificação de interesses ideológicos e polí-

ticos. Para o autor,

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais se baseiam na crença de que entramos num período no qual as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado (GIROUX, 1995, p. 89).

Além disso, os Estudos Culturais também resistem quanto à cultura tradicional que é imposta na sociedade e reproduzida pelas escolas e universidades, vistas como reprodutoras de uma cultura repleta de exclusão, pois tal cultura não envolve os grupos vistos como subordinados, ignorando-os. Assim, surgem os movimentos sociais, os quais questionam a maneira como as diferenças culturais são abordadas, vindo a ser controladas, de modo a evitar que os/as alunos/as venham a ter as suas histórias pessoais e experiências culturais como base e assim, contribuindo para uma educação tida como liberal.

Há uma preocupação com o papel que a cultura da mídia possui, tendo em vista o poder que ela exerce sobre a sociedade, através dos próprios meios de comunicação, sendo estes decisivos na formação dos indivíduos. Assim, a preocupação com a cultura e a conexão que ela apresenta com o poder necessita de uma análise crítica, tendo em vista que esta influencia na percepção que os/as estudantes têm acerca das representações do passado, presente e futuro.

Igualmente importante é a questão de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos (GIROUX, 1995, p. 92).

Nesse sentido, os Estudos Culturais questionam sobre os conhecimentos que são levantados, sendo de suma importância na formação de professores/as que almejam ou já trabalham de maneira interdisciplinar e crítica. Nessa abordagem, os temas a serem trabalhados pelos docentes possuem como foco, questões relacionadas às diferenças culturais. Logo,

Como parte de uma luta mais ampla com relação a signos e práticas sociais, a linguagem não pode ser abstraída do poder daquelas forças institucionais que a usam como parte de um esforço sistêmico para silenciar, excluir e ditar as vozes dos grupos subordinados. Como um discurso de possibilidade, a linguagem deve ser compreendida tanto como uma política da representação quanto como uma prática social através da qual identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas e esperanças mobilizadas (GIROUX, 1995, p. 96).

Compreende-se que a linguagem deve estar associada à contestação, bem como é fundamental para que as identidades venham a ser reconfiguradas e o campo de luta fortalecido. Portanto, “O estudo da linguagem torna-se, pois, crucial para compreender como as estruturas de desigualdade e opressão funcionam nas escolas e através da sociedade mais ampla” (GIROUX, 1995, p. 96).

De acordo com Giroux (1995), é a partir da linguagem que os/as educadores/as compreendem como ocorre a relação de poder. Além disso, o autor também aborda a relação existente entre a linguagem da teoria e da prática; a teoria engloba as experiências vida, sendo esta decisiva na prática, pois a prática deve fazer a diferença na vida do indivíduo, de modo com que as pessoas vivam com dignidade e esperança.

Nesse sentido, o currículo deve estar associado às experiências que os/as estudantes vivem, tornando possível a compreensão do contexto no qual os alunos estão inseridos, além de ter o conhecimento das suas relações com a cultura. Assim, “Os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado” (GIROUX, 1995, p. 97). Ainda segundo o



autor,

Apesar da crescente diversidade dos/as estudantes tanto nas escolas públicas quanto na educação superior, existem poucos exemplos de sensibilidade curricular à multiplicidade de fatores econômicos, sociais e culturais presentes na vida educacional de um/uma estudante (GIROUX, 1995, p. 98).

E conclui, orientando para que

os/as educadores/as e as faculdades de educação possam lidar com as atitudes, representações e desejos dessa nova geração de jovens dentro das configurações disciplinares dominantes de conhecimento e prática. Pelo contrário, a juventude é constituída no interior de linguagens e práticas culturais que se intersecctam de forma diferente entre (e dentro de) questões de raça, classe, gênero e diferenças sexuais (GIROUX, 1995, p. 99).

Dessa forma, os Estudos Culturais têm a perspectiva de que a escola e a universidade reconheçam que as instituições atuais não atendem às necessidades dos/as alunos/as, sendo vistas como repressivas pelos/as próprios/as estudantes, assim como para as suas famílias e que estes apoiam que os referidos estudos devam “ser realizados através de empreendimentos e lutas históricas em torno da nacionalidade, da etnia, da raça, do gênero, da classe, das culturas juvenis e de outras contestações em relação à cultura e à política” (GIROUX, 1995, p. 100).

### **Considerações Finais**

A partir do estudo realizado, pode-se inferir que os estudos sobre Gênero, Juventude e Estudos Culturais estão ganhando espaço dentre o contexto escolar, ainda que gradativamente. No entanto, o discurso sobre esses temas ainda é visto como um desafio pela maior parte dos professores, tendo em vista a falta de formação inicial e continuada, conforme já fora mencionado.

Neste viés, percebe-se que as relações de gênero estão associadas à juventude, sendo estas caracterizadas e construídas a partir da cultura, fator crucial para a formação dos jovens. Assim, é de suma importância que ocorram maiores pesquisas acerca da juventude, de modo a englobar a perspectiva de gênero e tornar possível a compreensão e ascensão dos jovens.

Atualmente, as microculturas juvenis estão fragilizadas, em virtude do não reconhecimento de suas identidades, na qual os jovens buscam somente serem aceitos, bem como a terem direito à liberdade e ao respeito. Logo, as microculturas juvenis possuem a perspectiva de serem espaços na qual a autonomia e a emancipação se farão presentes.

No que diz respeito aos estudos culturais, percebe-se que questionam a ideia de os professores serem transmissores do conteúdo e sim como sendo produtores culturais. Assim, os professores possuem a tarefa de contribuir para que os alunos e alunas venham a se tornar indivíduos críticos, sempre atentos às experiências pessoais e sociais dentro do contexto em que estão inseridos.

Dessa forma, os professores e professoras devem tratar a cultura como sendo passível de ser contestada, utilizando um discurso capaz de redefinir as escolas e as próprias faculdades de educação, bem como os alunos que fazem parte dela.

### **Referências**

FERREIRA, V. S. Resistência versus Existência? A dimensão política das microculturas juvenis. In: DAYRELL, J; NOGUEIRA, M; RESENDE, J; VIEIRA, M (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.



**Gênero, Juventude e os Estudos Culturais no  
Contexto Educacional: Tensões e Rupturas**

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 85-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARAÍSO, M. A. *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*. *CADERNOS DE PESQUISA*, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai/ago, 2004.

WELLER, W. *Juventude e diversidade: articulando gênero, raça e sexualidade*. In: DAYRELL, J; NOGUEIRA, M; RESENDE, J; VIEIRA, M (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

# A Escola e o Pensamento Complexo

Francisca Missilene Muniz Magalhães

## Introdução

A educação é um movimento permeado por paradigmas orientadores que determinam a forma de pensar e agir na sociedade de determinado tempo. Desde o início da colonização do Brasil, os movimentos de educação refletem as doutrinas imbricadas pelos modelos educacionais vigentes.

No primeiro momento da colonização, houve o movimento dos jesuítas, em que a educação era pautada no processo de evangelização, comportamento e ofícios, primeiramente para os índios, depois para os filhos dos burgueses. E ao longo da história, vários outros movimentos foram se constituindo, com foco na necessidade educacional que emergia para a vida social e para atendimento ao contexto político de cada época.

A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas províncias e municípios. Contudo, o pensamento sobre a concepção de escola ainda era tímido. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Os processos de mudança social se deram somente com o início da industrialização e a aceleração da urbanização no Brasil no início do século XX, e marcaram substancialmente as políticas de educação no Brasil, visto que a dominação do trabalho exigia um homem preparado para gerenciar e operacionalizar pessoas e máquinas.

As perspectivas de educação de cada momento histórico exigem mudanças de concepção e de homem. Tivemos isso em vários movimentos, concebidos com tendências pedagógicas liberais e progressivas.

As tendências liberais se destacam por instigar uma sociedade capitalista e conceber a ideia de que a escola deve preparar o sujeito para assumir um papel social segundo suas aptidões, obedecendo a normas impostas por esse perfil de sociedade. Já as tendências progressivas tratam da análise crítica da sociedade e suas realidades, destacam a importância sociopolítica da educação

## A Escola e o Pensamento Complexo

para a formação do pensamento crítico do sujeito que atua e participa socialmente do mundo.

Nessa discussão, onde se encontra o papel da escola no âmbito dos paradigmas educacionais no Brasil? Considerando o questionamento citado, o objetivo deste trabalho é discutir a escola no cenário da crise de paradigmas, evidenciando a emergência de um novo paradigma e suas contribuições para a ruptura com modelo positivista de ensino a partir do estímulo ao pensamento complexo. Para tanto, foi realizado um estudo teórico de cunho bibliográfico sobre os paradigmas da educação hegemônico e que emergem no âmbito escolar.

Tratou-se, portanto, de um investimento teórico desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 57), procede ao “levantamento de toda a bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema”. Neste caso, tratamos da educação tradicional e do pensamento complexo.

### A escola que temos

A escola no Brasil é considerada um aparelho ideológico do Estado, segundo Saviani (2009), que reflete as tendências educacionais que traduzem as políticas de governo e as reproduzem dentro da escola e em suas formações. A educação tradicional, uma das tendências pedagógicas liberais, é a que mais se enquadra nessa perspectiva, e de certa forma ainda é a que permeia a veia do processo educativo de muitas escolas em nosso país.

A escola apresenta uma função social fundamental para a formação do ser humano na sociedade moderna. E, como instituição formadora, tem o objetivo de reproduzir regras e normas regimentais, pedagógicas e organizacionais que se materializam através do currículo proposto nas políticas hegemônicas que se consolidam na contemporaneidade. Nessa concepção,

importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que a formação do cidadão para a sociedade. Importa mais o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado do que o investimento social que a educação continuada proporciona para a sociedade em geral (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 198).

A crítica à educação tradicional em Saviani (2009) se dá em torno dos aspectos do positivismo como raiz epistemológica, em que a educação é centrada: no professor como simples transmissor do conhecimento; no aluno como um sujeito passivo; na valorização do conteúdo sem considerar o conhecimento do aluno; no conservadorismo e na neutralização da ciência.

A ciência positivista característica da educação tradicional domina os muros da escola e tenta se firmar na manutenção do *status quo* que o ampara ideologicamente. Mas em pleno século XXI, podemos dizer que a escola que temos já não sustenta o pensamento hierárquico e reacionário do conhecimento.

A tendência pedagógica da educação tradicional, ainda que seja uma das mais adotadas pelos sistemas de ensino no Brasil, já não dá conta de atender as exigências palatares de aprendizagem da atual geração, visto que se configuram como sujeitos curiosos, questionadores e detentores do livre acesso ao conhecimento, que encontram facilmente na palma de suas mãos, por meio do uso dos vários aparatos tecnológicos que os aproximam da informação.

O fácil acesso ao conhecimento proporciona uma quebra na ordem do poder, visto que a informação está próxima de todos, e já dizia Thomas Hobbes: “conhecimento é poder”. Assim, transformações no pensar, no fazer, nos modos de vida de uma sociedade são acontecimentos inerentes à mudança de pensamento.

Mudanças de paradigmas exigem rupturas com o tradicional, com o modo antigo de pensar.

## A Escola e o Pensamento Complexo

Romper com o positivismo da escola implica na escolha de um novo paradigma. Mas qual seria a escolha? Geralmente a ruptura gera crises no campo científico do conhecimento. Surge então uma questão complexa.

Boaventura Santos (2006) sugere uma ruptura epistemológica, na qual o conhecimento científico possa vir a se transformar num novo senso comum: ético, participativo, político e solidário, voltado ao social. O que até então a racionalidade científica moderna separou e apresentam-se inacabadas.

O autor também destaca que as demandas que emergem desse cenário de crise demonstram que a sociedade atual vive uma fase de transição de paradigma pelo questionamento ao paradigma dominante, e busca, com base em novas formas de compreender as complexidades da vida humana, a possibilidade de um novo paradigma, que se apresenta como emergente.

É uma perspectiva que, segundo Suanno (2013), traz novas posturas pedagógicas ao trabalho na escola, pautadas na integração e na articulação dos saberes e em prática educativas. Para o autor, são posturas estimuladas pela reforma do pensamento sustentadas no pensamento complexo.

### O pensamento complexo

Edgar Morin é um pesquisador francês e um dos autores contemporâneos propulsores da teoria do conhecimento da complexidade. Conhecido por sua abordagem transdisciplinar e pela crítica acerca da insuficiência do paradigma da simplicidade, propõe a necessidade de um pensamento complexo, que reconheça a impossibilidade da totalidade e da conclusão.

Morin defende a reforma do pensamento como uma necessidade de fundamental importância para a mudança da sociedade, pois o sistema de educação não produz apenas conhecimento e elucidação, produz também ignorância e cegueira (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2009). Trata a reforma do pensamento como uma ideia de pensamento não fragmentado, que permitiria o pleno emprego da inteligência, de forma que se possa realmente entender e enfrentar os problemas contemporâneos.

A educação dominante privilegia a troca do todo pela parte, separa os objetos de conhecimento do seu contexto, fragmentando o mundo, fracionando os problemas e impedindo uma melhor compreensão da realidade. Morin, Almeida e Carvalho (2009) afirmam que o teórico entende que o tipo de inteligência decorrente do modo analítico-reducionista de se fazer ciência é “cego”, não abarcando campos de conhecimento descortinados pela modernidade.

Segundo o pesquisador francês, a ciência tradicional visava, antes da cibernética, eliminar a imprecisão, a ambiguidade e a contradição, o que se mostrou inconveniente com o descobrimento do fato de a superioridade do cérebro em relação máquina estar justamente na capacidade de “lidar com o insuficiente e o vago”. O autor parte, então, para a elaboração de uma abertura teórica que comporte a emergência de tais imprevisibilidades, trazendo de volta à ciência o mundo e o sujeito.

Morin apresenta a possibilidade de uma epistemologia aberta e uma nova ciência, integradora do conhecimento. “A imaginação, a iluminação, a criação, sem as quais o progresso das ciências não teria sido possível, só entraram na ciência às escondidas: não eram logicamente assinaláveis e eram sempre epistemologicamente, condenáveis” (MORIN, ALMEIDA; CARVALHO, 2009). O autor trata da teoria da complexidade como um novo pensamento para o fazer ciência na contemporaneidade. Entende-se a complexidade como

um tecido (complexus: o que é tecido 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, inte-

## A Escola e o Pensamento Complexo

rações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Como teoria, a complexidade diz da capacidade de pensar o real sem reduzi-lo arbitrariamente a elementos redutores. Ao contrário, o apreende na sua unidade e multiplicidade e para além das ideias reducionistas do paradigma dominante. Dessa forma, contextualiza e interliga os problemas cotidianos, ampliando o saber. E assim contribui para superação da cegueira do conhecimento, a fragmentação do campo de saber e para mudança paradigmática (ZWIEREWICZ, 2013).

O paradigma da complexidade envolve uma visão de totalidade, buscando a superação da fragmentação em todas as áreas do conhecimento. As tentativas de apropriar-se do saber e da verdade baseadas no paradigma cartesiano e reducionista trouxeram a certeza de que o conhecimento é “uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”. Se, a princípio, a divisão do conhecimento em disciplinas tornou o campo do saber mais especializado e restrito, criando a ilusão de uma maior cientificidade, observa-se no cenário atual que a complexidade da experiência humana não comporta mais esta aproximação setorial (MORIN, ALMEIDA; CARVALHO, 2009, p. 90).

Morin defende esse pensamento como uma maneira de repensar a realidade e a educação. O pensamento complexo é uma maneira de sair de um padrão de pensamento cartesiano, que leva à fragmentação do conhecimento, negligenciando as relações que existem entre esses conhecimentos e que são essenciais à visão significativa do todo.

O pensamento complexo é uma forma de pensar, analisar e agir na sociedade a partir da ideia de complexidade, proporcionando uma ruptura paradigmática com o pensamento simplificador fragmentado e hierárquico. No campo das ciências humanas e, de modo específico, da epistemologia, essas novas descobertas colocam frente a frente dois modelos de pensamento: um do tipo cartesiano moderno, denominado de simplificador, e o outro conhecido como pensamento complexo (MORIN, 2000).

A escola tradicional na vertente do paradigma da complexidade está muito longe de ultrapassar as barreiras epistemológicas que vigoram no campo educacional. Há a exigência de romper com o modelo cartesiano de educação e transpor para uma nova forma de organizar a escola e formar seus sujeitos. Que seja de forma significativa e baseada na integração do conhecimento com a realidade.

A abordagem transdisciplinar da realidade surge como uma necessidade desse projeto do pensamento que vem se apresentando como uma metodologia aberta, ferramenta indispensável para abordar as questões de nosso tempo.

A transdisciplinaridade se caracteriza por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, por vezes com uma tal virulência que as colocam em transe. Em resumo, são as redes complexas da inter, poli e transdisciplinaridade que operam e desempenham um papel fecundo na história das ciências (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2009, p. 51).

Para o autor, o trabalho com a transdisciplinaridade exige a necessidade de ir mais longe, romper com as barreiras disciplinares e com o parcelamento do conhecimento científico, além de incluir a participação do sujeito cognoscente no processo de produção. A exclusão do sujeito efetuou-se com base na concordância de que as experimentações e observações realizadas por diversos observadores permitiriam atingir um conhecimento objetivo (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2009).

Ao confrontarmos a transdisciplinaridade com a forma de organização que a escola é concebida no Brasil, deparamo-nos justamente com um ensino conteudista e disciplinar, em que cada

## A Escola e o Pensamento Complexo

conhecimento sistematizado ocupa seu lugar isolado e sem conexão inter ou transdisciplinar.

A disjunção sujeito-objeto é um dos aspectos essenciais de um paradigma mais geral de disjunção-redução, pelo qual o pensamento científico separa realidades inseparáveis sem poder encarar a sua relação, ou identifica-as por redução da realidade mais complexa à realidade menos complexa. Física, Biologia, Antroposociologia tornaram-se ciências totalmente disjuntas e, quando se quis ou se quer associá-las, isso se faz por redução do biológico ao físico-químico, do antropológico ao biológico (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2009, p. 55).

O currículo da escola é encharcado por disciplinas: português, matemática, biologia, geografia, entre outras. Cada uma com um valor hierárquico, ministrada dentro de um horário na semana em determinada carga horária. Um professor entra e outro sai de sala, muitas vezes com pressa para entrar em outra turma, sem se relacionar com seus próprios companheiros de profissão. E assim se dá o cotidiano da escola que temos hoje.

Ao refletirmos sobre a reforma do pensamento cartesiano e tradicional para a emergência do pensamento complexo dentro da escola, verificamos a possibilidade de uma educação capaz de interligar relações de conhecimento e propor uma formação mais íntegra e pertinente ao sujeito cognoscente.

### Princípios do pensamento complexo

O pensamento complexo de Morin (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2009) baseia-se em três princípios fundamentais: a dialogia, a recursividade e a hologramia. Eis as particularidades de cada um:

1 - Princípio dialógico: permite manter a dualidade no seio da unidade. Associa elementos ao mesmo tempo complementares e antagônicos, como a ordem e a desordem.

2 - Princípio de recursão organizacional: tudo que é produzido volta sobre o que se produziu. A sociedade, por exemplo, resulta de interações de indivíduos, mas, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz.

3 - Princípio hologramático: não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O indivíduo é parte constituinte da sociedade e por ela é constituído.

Os três princípios sistematizam um sistema de relações complexas, complementares, recorrentes e antagônicas. A partir dessa perspectiva, sujeito não é mais somente um ser passivo, ele interage como produto e produtor do conhecimento na sociedade em que vive.

A escola nessa percepção torna-se uma instituição de formação de sujeitos capazes de participar da sociedade, com autonomia de produção e de interação nas relações em que estão inseridos, pois considera que o conhecimento não se reduz à mera informação, mas abre novas possibilidades educativas em um sistema aberto rumo ao progresso do conhecimento.

Podemos reconhecer que o pensamento complexo, não seja capaz de resolver, por si só, os problemas, mas é um recurso que fortalece a estratégia educativa, permitindo uma ação mais rica e menos mutiladora que aquela movida por um pensamento fragmentado e unidimensional.

Repensar os modos de concepção da escola em relação à produção do conhecimento requer uma mudança de postura paradigmática. Para tanto, escola, os professores e a sociedade em geral, precisam rever o currículo e as políticas públicas que definem a conjuntura da educação no Brasil.

Morin (2000) postula que a organização de uma educação escolar que se oriente pelo paradigma da complexidade, tendo como meta-fim desenvolver nos educandos uma “cabeça bem-fei-



## A Escola e o Pensamento Complexo

ta”, uma aptidão geral para compreender e enfrentar os problemas, para contextualizar e globalizar os saberes levando em conta os princípios organizadores do conhecimento complexo que religam os saberes e lhes dão sentido.

Esse é o grande desafio que se desenha para a escola da complexidade: transformar o ensino, suas metodologias em aprendizados integradores, transdisciplinares, em que o conhecimento seja pertinente e significativo ao sujeito e a sociedade da atual geração. Morin (2000) acredita na necessidade e na possibilidade da condição humana, na religação dos conhecimentos e das disciplinas na busca de um todo.

A educação da atualidade deve ser uma educação verdadeira, que prepare para a vida real, uma educação democrática, ética, que vê o sujeito na sua totalidade, que seja capaz de compreender os contextos, resolver problemas reais e ultrapassar os limites do mundo fragmentado.

### Considerações Finais

A concepção e a organização da escola no Brasil são marcadas pela perspectiva da educação tradicional baseada na tendência pedagógica liberal. E por suas características se amparam na estrutura disciplinar de ensino. O currículo, por sua vez, reflete as políticas educacionais do pensamento hegemônico postulados nas políticas neoliberais de educação.

A crítica à educação tradicional assim se dá pela forma fragmentada que se organiza a estrutura curricular e a produção do conhecimento científico no âmbito educacional. Privilegia-se o conhecimento fragmentado em que os sujeitos apenas reproduzem o que está escrito sem interferência direta na produção do saber. Saber esse que não faz conexões com os fatores reais de produção da vida e do mundo ao qual se pertence.

O processo de ensino aprendizagem está baseado por uma relação em que o professor caracteriza-se como um simples agente transmissor do conhecimento e o educando como receptor passivo. O conhecimento é geral e disciplinar, cada um dentro da sua especificidade sem relação entre as áreas de conhecimento.

Para transpormos para uma mudança paradigmática é preciso reformar a concepção do ensino e da escola que ainda temos nos dias de hoje. O paradigma da complexidade fundamentado pelo pesquisador Edgar Morin nos aponta a possibilidade de reformar o pensamento hegemônico de caráter cartesiano da educação tradicional a partir do pensamento da complexidade.

O paradigma do pensamento complexo prima pela completude das incertezas que cercam a área da educação, da formação do sujeito e de seus fenômenos multidimensionais, do emprego total da inteligência e do espírito humano através do reconhecimento do todo no interior das partes.

O pensamento complexo se caracteriza para uso da transdisciplinaridade que propõem ir além do conhecimento fragmentado e disciplinar, buscando uma relação inseparável e complementar entre um determinado fenômeno e o seu contexto. Caracteriza-se também por pelos princípios da dialogia, da recursividade e da hologramia.

Esses princípios permitem o entendimento de que as relações antagônicas podem manter uma unidade e se complementarem, que as partes fazem parte de um todo, que os sujeitos produzem interações e conhecimentos, e que essas produções reconstituem os indivíduos e a sociedade.

A proposta do pensamento complexo para a escola tradicional postula uma vertente transformadora para a educação. Em que o conhecimento produzido seja valorizado na sua completude e que seja relacionado às condições de vida real dos sujeitos. As incertezas e problemáticas que emergem nos processos educativos seriam desafios a serem enfrentados. E a educação levaria em

## A Escola e o Pensamento Complexo

consideração a participação do sujeito cognoscente como produtor do conhecimento.

Nesse cenário, a ruptura com a formação disciplinar, isolada e fragmentada, proporcionaria a integração com o conhecimento contextual e global, revelando as inteligências reais da vida cotidiana. O pensamento complexo contribui de forma significativa para uma educação integradora em que conhecimento e sujeito fazem parte do mesmo processo, relacionam-se e se complementam.

Transformar a educação tradicional para uma educação da complexidade constitui-se um grande desafio diante das ciências humanas e sociais. E para tanto, é necessária a ruptura com o que estamos adaptados a fazer e a pensar, ressignificando os conceitos historicamente construídos como únicas verdades e lutar para que as mudanças sejam possíveis. E para que essa mudança seja possível é preciso o compromisso não apenas de professores e alunos, mas de toda a sociedade.

### Referências

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 108-130, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E; ALMEIDA, Maria da Conceição de.; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). *Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa. Didática transdisciplinar emergente. In: *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto alegre: Sulina, 2013.

ZWIEREWICZ, Marlene. Do ensino linear ao ensino transdisciplinar: notas introdutórias para uma nova consciência na educação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (coord.). *Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. Blumenau, SC: Nova letra Gráfica e Editora, 2013.

# Guarda Mirim do Círio de Nazaré: Relação Entre Saberes na Perspectiva da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo

Patrícia Andréa Godinho Baker

## Introdução

Este artigo é produto de teorizações epistemológicas. A epistemologia, por estudar o conhecimento científico, provoca no pesquisador a reflexão sobre escolhas que serão assumidas no seu caminhar e nas questões que provocam a necessidade do estudo e do debate que implicam a revisão dos conceitos que estão presentes na construção do pensamento.

Considerando os saberes científicos, sociais e culturalmente construídos, a epistemologia será debatida neste texto por esses diferentes olhares que subsidiam as diversas vertentes que a constituem como “suporte” que sustenta a discussão da produção do conhecimento.

A necessidade de discutir a relevância dos saberes construídos pelos grupos sociais vem merecendo destaque e permitindo o debate de outros paradigmas que permeiam as concepções de epistemologia.

Neste contexto, é importante refletir sobre as racionalidades construídas ao longo do tempo pela ciência e sua repercussão no mundo científico e acadêmico, além de sua relação com as pesquisas que estão sendo produzidas na atualidade e suas consequentes bases teóricas de sustentação.

Considerando os avanços da ciência e o caminho que a construção do conhecimento tem percorrido, o debate sobre as novas formas de construir o saber e as bases da epistemologia que sustentam esses novos pensamentos instigaram-me à investigação e à produção deste artigo. Nessa direção, pretendo responder a seguinte questão problema: *Qual a relação existente entre os saberes da Guarda Mirim do Círio de Nazaré na perspectiva da epistemologia do sul e do multiculturalismo?*

O objetivo geral do artigo é analisar os saberes presentes na Guarda Mirim do Círio de Nazaré, na perspectiva da epistemologia do sul, fazendo uma reflexão na trajetória conceitual até chegar às concepções da epistemologia do Sul e do multiculturalismo e trabalhar a construção de saberes sustentados por elas.

A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica e documental. Foram realizadas pesquisas na obra dos autores Santos e Meneses (2009), Oliveira (2016), MacLaren (2000) e

## Guarda Mirim do Círio de Nazaré: Relação Entre Saberes na Perspectiva da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo

Dussel (1994). Após a análise e interpretação do material selecionado dos autores, foi feita a seleção de pontos que considere relevantes para esta pesquisa.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente fizemos uma introdução, contando como surgiu o interesse em pesquisar essa temática. Em seguida, foi realizada a discussão sobre o percurso epistemológico pautado nas racionalidades e nas diferentes correntes, e, por fim, o entrelaçamento dos saberes construídos por crianças na festa do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, mais especificamente pela Guarda Mirim com as epistemologias do Sul e o Multiculturalismo.

A relevância da pesquisa se dá em várias dimensões que aqui podemos dividir em: dimensão pessoal e acadêmica, na qual foi possível um aprofundamento teórico sobre a temática em questão, pois sendo aluna de um Programa de Mestrado em Educação, o debate da epistemologia e da epistemologia do Sul são fundamentais como possibilidade de ampliação do olhar de pesquisadora, assim como de opção teórica que será feita na construção da dissertação. A dimensão social do artigo se mostra na elaboração deste trabalho, como mais uma fonte de consulta para as pessoas que se interessam pelo tema, ou que por algum motivo, precisam coletar informações sobre a relação das epistemologias e a construção do conhecimento e de saberes, que ao longo do tempo, ficaram à margem do campo das ciências.

### A Epistemologia e seu percurso

Ao se pensar em epistemologia é importante conceituá-la como a “disciplina que reflete criticamente sobre o conhecimento científico” (OLIVEIRA, 2016, p. 18). Sendo assim, sua conceituação é a sustentação teórica para este estudo, uma vez que, se propõe discutir sobre as epistemologias e a sua relação com os saberes.

Para compreender como as epistemologias do Sul começaram a ser debatidas e difundidas como possibilidades epistemológicas, utilizei o livro “Epistemologias do Sul”, de Santos e Menezes (2009), que reúne uma série de textos que tratam do caminhar epistemológico sobre os olhos de investigações distintas. Para eles, a definição da epistemologia passa pela questão de que ela é dominante e sua diferença contextual reside no fato de que “se assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e do capitalismo” (SANTOS, 2009, p. 10).

Ainda segundo Santos e Menezes (2009), todas as práticas sociais que não estavam de acordo com os “interesses dominantes” não eram aceitas. O que tornava inaceitável os saberes construídos pelos grupos populares. Essa maneira de pensar as novas formas de conhecimento, “desperdiçou muitas experiências sociais e reduziu a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (SANTOS, 2009, p. 10).

Nesse sentido, ao fazer um estudo sobre o caminhar do pensamento epistemológico, fica elucidado que ao longo da trajetória do conhecimento

a epistemologia conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduzido num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 11).

A forma com que os saberes populares foram tratados pela ciência e pelas teorias que fortalecem a sua estrutura deixou de validar esses saberes que são construídos fora das universidades e dos grandes centros de pesquisa. Esta é uma das razões que justificam este estudo, pois, a partir dele, está sendo traçado este novo caminhar epistemológico que, segundo McLaren (2000), é o

momento que está sendo vivido e

refratado através de uma série de pontos de vista instáveis que representam uma lente abrangente, de onde podemos enquadrar nossa luta por libertação; é o chamamento audacioso a reexaminarmos nosso compromisso com o forjar da história, em vez de sua simples representação, tradução ou interpretação. Em um momento em que o niilismo começa a impor sua própria inevitabilidade, é preciso construir uma contramemória, um contradiscurso, uma contraprática de libertação. É um tempo que nos chama a refletir sobre a forma como nós, na condição de trabalhadores da cultura, fomos inventados pela cultura ocidental, dentro de um processo de colonização e de formação do eurocentrismo (MCLAREN, 2000, p. 54).

Romper com que foi imposto pelo eurocentrismo<sup>1</sup> e a lógica do pensamento dominante, é sem dúvida um desafio, mesmo tendo passado muitos anos e vários avanços da ciência. Mesmo na forma de construir o conhecimento, ainda está presente, e em muitas instituições acadêmicas, esta dificuldade em validar pesquisas que ultrapassem o olhar epistemológico abissal, que se caracteriza pela “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que se esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 24).

Reforçando o pensamento de supremacia que muitas vezes acontece nas relações e no fazer epistemológico,

do ponto de vista da eticidade, a Europa se apresenta como o mundo humano por excelência, constituindo-se o mundo dos outros, as culturas não europeias, a barbárie, a marginalidade, o não ser. Existe no eurocentrismo moderno uma “simplificação da complexidade”, já abarca a totalidade do mundo da vida, da natureza, diante da própria subjetividade e comunidade (OLIVEIRA, 2016, p. 87).

A lógica do pensamento eurocêntrico moderno, segundo Dussel (1994, p. 128), reflete o “ego europeu de construir os outros sujeitos e povos como objetos, instrumentos, que pode usar e controlar para seus próprios fins europeizados, civilizatórios e modernizadores”. Sendo este pensamento para a cultura europeia o mais importante, deve servir de “exemplo” para outros povos do mundo. É justamente fazendo um contraponto com essa visão dominante, que por vezes toma conta da produção acadêmica, que este artigo está sendo elaborado.

Ivanilde Oliveira corrobora com o pensamento de McLaren na defesa de é preciso “uma postura crítica perante a diferença, superando o essencialismo monocultural do eurocentrismo, criando uma política de solidariedade a partir de pressupostos democráticos e de libertação (OLIVEIRA, 2016, p. 119).

É na intenção de colaborar com a ruptura desse pensamento monocultural, eurocêntrico que buscamos fortalecer o novo caminho epistemológico e multicultural que está sendo debatido, analisado neste artigo. A iniciativa visa refletir sobre as formas de dominação epistemológica e cultural presentes fortemente nas pesquisas que foram e são realizadas ao longo dos anos pela academia.

Pensar na pesquisa de saberes que estão para além dos grandes centros de pesquisa, que são construídos por pessoas comuns, mas que trazem uma consistência para o debate acadêmico e científico – os saberes na sua essência maior –, reflete nossa investigação na construção desse novo olhar, sustentado pelas bases epistemológicas do Sul.

---

<sup>1</sup> Eurocentrismo é uma ideia que coloca os interesses e a cultura europeia como sendo os mais importantes e avançados do mundo. Atualmente, sabemos que não há uma cultura superior a outra, elas são apenas diferentes e devem ser respeitadas como tais.

## A relação da Epistemologia do Sul com o Multiculturalismo

Após situar o caminhar epistemológico e sua relação com a construção do conhecimento, é salutar refletir sobre a contramão do pensamento abissal, que aponta para a possibilidade de estruturar a produção do conhecimento na epistemologia do sul e no multiculturalismo.

Trouxemos para esta etapa do artigo os estudos de Santos(2009), McLaren (2000) e Dussel (2002), que discutem as possibilidades epistemológicas que validam outros saberes em uma relação horizontal e não de dominação, onde não exista uma relação de opressão do dominante sobre os mais dominados, os países mais fortes economicamente sobre os mais fracos.

A epistemologia do sul e o multiculturalismo trabalharam na contramão desse raciocínio, problematizando a ciência ortodoxa e as epistemologias que sustentam a ciência estática, que ao longo dos séculos excluem os saberes que são produzidos pelos grupos sociais e por pessoas que em alguns casos, não possuem grandes acúmulos de conhecimentos científicos, porém, trazem contribuições sociais tão importantes quanto as pessoas intelectuais, que dedicam uma vida inteira para a pesquisa científica.

Oliveira (2016) discute a importância de outras epistemologias, reforçando a possibilidade de um “diálogo entre saberes”, que representa uma maneira de rever o debate nas perspectivas sociais, culturais, políticas. Isso também é defendido por Santos, para quem a “educação tem que ser emancipatória, dialética, que parte do conflito, multicultural e inconformista” (SANTOS, 1996 apud OLIVEIRA, 2016).

Somos também contrários a uma relação de “gangorra” em que ora um está em cima, ora o outro está embaixo, mas, sim, uma relação em que a possibilidade de discussão do conhecimento esteja tanto para a academia, as universidades, quanto para os grupos sociais, grupos de pessoas que lutam por um reconhecimento dos seus saberes, da sua cultura e do seu modo de vida, aqui representados pelo objeto no qual me detenho: a Guarda Mirim do Círio de Nazaré, do qual falarei mais adiante de maneira mais contextual.

O respeito às múltiplas culturas e seu fazer defendidos por McLaren (2000), como forma de expressão do multiculturalismo, é o diálogo e o respeito às culturas diversas que existem, formando e criando variados tipos de saberes, de conhecimentos e de epistemologias numa “ecologia de saberes”, como explicam Santos e Meneses (2009).

Um dos defensores do multiculturalismo crítico é McLaren, que defende nas suas produções possibilidades de uma educação de resistência, um práxis transformadora, “na medida em que o objetivo da pedagogia crítica e de capacitar seus praticantes a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas” (McLaren, 2000, p. 50).

Esse autor faz uma análise das duas tendências fortemente expressas na teoria pós-moderna, apresentando distinções entre duas tendências: o pós-modernismo lúdico e o pós-modernismo crítico ou de resistência. É importante distingui-las para compreender a discussão sobre o multiculturalismo crítico e o porquê dele neste artigo.

Para McLaren, o pós-modernismo lúdico define-se como uma teoria que privilegia o cultural, o discursivo em detrimento dos modos de produção, gerando um “relativismo epistemológico que demanda uma tolerância por uma gama de significados sem defender nenhum deles” (MCLAREN, 2000, p. 51). Já o pós-modernismo de resistência “traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista, uma vez que não está somente embasado em uma teoria social da diferença, mas em uma teoria que é social e histórica (MCLAREN, 2000, p. 68).

Segundo o autor, é necessário ter cuidado com a diversidade para que ela seja compreendida para além do que o autor classifica como “bálsamo calmante”, algo do tipo “administração e supe-



## Guarda Mirim do Círio de Nazaré: Relação Entre Saberes na Perspectiva da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo

ração das crises” em oposição a isso o conceito de “diferença” defendido pelo pós-modernismo de resistência, da ideia de incertezas nem sempre servindo o consenso.

Uma das formas de resistência é pesquisar temas relacionados aos saberes e as formas de expressão e cultura que foram historicamente invisibilizados, práticas que refletem o trabalho e história de muitas “gentes” que demonstram características da epistemologia do Sul e do multiculturalismo crítico. Este último reforça a importância de validar as manifestações culturais variadas, não pela lógica da “melhor” ou “da mais forte” e sim pelo respeito às diferenças de expressão e dos vários grupos sociais que as constroem. Sobre essa pluralidade humana e as relações que são estabelecidas, Brandão escreve:

Não somos intrusos no Mundo ou fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria e múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como forma especial da vida: a vida humana. Da mesma maneira como boa parte dos animais, somos corpos dotados da capacidade de reagirem ao ambiente que vivem e onde reproduzem, enquanto isto é possível, a vida individual e coletiva (BRANDÃO, 2002, p. 17).

Ao tratar de um tema que envolve um grupo, que traz em alguns casos histórias de luta em favor dos seus direitos que são as crianças, estamos reafirmando a necessidade de produzir conhecimento que envolve o fazer das crianças que participam da Guarda Mirim do Círio de Nazaré, através de uma festividade que é coletiva, mas que o desejo individual de cada criança em participar do grupo gera uma interação coletiva.

### Epistemologia do Sul e a Guarda Mirim no Círio de Nazaré

Ancorando-me em Santos e Meneses (2009), que desconsideram o pensamento unilateral e das linhas que dividem os saberes, trago neste item do artigo justamente os atores sociais dos quais falamos e que estão à margem, como pessoas que participam e que colaboram com a cultura e a difusão de saberes, porém, muitas vezes excluídos da sociedade. Sujeitos que colaboram, constroem e reconstroem a cultura e o conhecimento.

O grupo da Guarda Mirim de Nazaré foi criado em 19 de maio de 2002, pelo Guarda de Nazaré Carlos Alberto Barros de Melo<sup>2</sup>, devoto de Nossa Senhora de Nazaré e servidor voluntário da Basílica Santuário. O grupo é formado por crianças católicas, do sexo masculino, que têm como um dos objetivos, além da servidão a Deus, a Maria e a Igreja, a formação cristã e cidadã de crianças, jovens e adolescentes.

No ano da formação, o grupo era formado por um pouco mais de vinte membros (filhos de Guardas de Nazaré, crianças frequentadoras das missas da Basílica e alguns da catequese daquele ano), com idade entre dez e dezoito anos, que por exigência da diretoria da Basílica, os Padres Barnabitas, como acontece com a Guarda adulta, somente crianças do sexo masculino, por associar a figura masculina à força física, no ofício de proteger a imagem da santa, os fiéis e a Basílica Santuário.

Na atualidade, o grupo da Guarda Mirim é composto por cento e trinta membros do sexo masculino, com idade entre sete e dezessete anos, que, além da participação nos encontros semanais, nas missas, adorações, momentos de espiritualidade, Círio das Crianças, Círio de Nazaré, participa também de importantes procissões católicas de diferentes paróquias, entre elas estão as de São Benedito, Santa Rita de Cássia, São Domingos de Gusmão, São José e as procissões da Semana Santa.

---

2 Carlos Alberto Barros de Melo, 58 anos, gráfico, criador do grupo da Guarda Mirim de Nazaré.

## Guarda Mirim do Círio de Nazaré: Relação Entre Saberes na Perspectiva da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo

Dessa forma, entendemos que as crianças que participam da Guarda Mirim de Nazaré são produtoras de culturas e de diferentes saberes, tendo o referido grupo como espaço de produção e circulação destes, sem a regulação da educação não escolar.

Na atualidade, algumas formas do fazer epistemológico vêm sendo modificadas ou mesmo criticadas em alguns casos, como afirma Oliveira:

O período contemporâneo é marcado pela crítica ao racionalismo e à objetividade da ciência, a sua pseudoneutralidade e ao domínio do saber científico em detrimento a outras formas de manifestações e de conhecimento do ser humano. E, com essa crítica, chama-se a atenção para a instrumentalização do saber científico pelo Estado e pela classe dominante, com o objetivo de conservar e reproduzir a sociedade capitalista, consolidada ideologicamente pelo próprio discurso científico (OLIVEIRA, 2016, p. 113).

Ainda sobre a necessidade de diferenças epistemológicas, Santos e Meneses (2009, p. 45-46) destacam a necessidade de reconhecimento de novas epistemologias, ou seja,

o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo.

Em se tratando das diferenças e diversidades, além do reconhecimento de outros saberes, temos como objeto de nossa pesquisa os saberes culturais das crianças que formam a Guarda Mirim no Círio de Nazaré.

Realizado em Belém do Pará há mais de dois séculos, o Círio de Nazaré é uma das maiores e mais simbólicas procissões católicas do Brasil e do mundo. Reúne, anualmente, cerca de dois milhões de romeiros numa caminhada de fé pelas ruas da capital do Estado, num espetáculo grandioso em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré. Acontece anualmente, no segundo domingo de outubro, num percurso que sai da Catedral de Belém e segue até a Praça Santuário de Nazaré.

O Círio de Nazaré é uma expressão da cultura paraense que envolve e mobiliza uma grande quantidade de pessoas dos mais variados setores. A religiosidade é uma prova da importância do multiculturalismo na sociedade, pois a festividade é o entrecruzamento de várias culturas e vários saberes, que se interligam como uma espécie de teia para fazer a grande festa acontecer.

No ano de 2015, a Unesco – Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura – dedicou ao Círio de Nazaré o título de Patrimônio Imaterial da Humanidade.

A magnitude dessa festa religiosa e cultural, que marca a identidade do povo amazônida, e a importância ritualística e devocional a uma Santa fizeram com que o Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – oficializasse a inscrição em seus documentos do Círio de Nazaré como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial Brasileiro.

Para os nascidos no Pará, o Círio de Nazaré, conhecido também como “Natal dos paraenses”, é sinônimo de festa, de lazer, de mesa farta de uma gastronomia peculiar que ganhou outros ares, pela característica ímpar do paladar extravagante, exótico e de boa qualidade, aspectos que marcam o almoço do Círio.

Tedesco e Rosset (2007, p. 19) afirmam que

A festa sempre ritualizada; é um momento de situações profanas, sagradas, relacionais e grupais; em última instância, comunitárias; é o passado, ou algo do passado cotidiano e tradicional que busca manter e atualizar significações, expressar relações simbólicas, formatos societais, hierarquias, posições sociais, performance

## Guarda Mirim do Círio de Nazaré: Relação Entre Saberes na Perspectiva da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo

de grupos étnicos nacionais que buscam fortalecer um sentimento próprio de si mesmo, porém em correlação.

O Círio de Nazaré é uma festa que condensa vários elementos da cultura e da peculiar identidade amazônica, envolve desde o mito do achado da Santa aos encantados que habitam a região, as águas e as florestas que circundam o estado do Pará geograficamente, assim como a devoção à Nossa Senhora de Nazaré, que reúne na principal das doze procissões, agentes sociais que marcam a identidade da festa e do povo paraense, como o promesseiro com objetos personificados no pagamento de promessas, o caboclo, o ribeirinho, os romeiros, os vendedores, as crianças de anjo, os membros da Guarda de Nazaré e as crianças da Guarda Mirim. Sobre essa festa, Pantoja e Maués (2008, p. 61) afirmam que

Estão presentes, também, o brinquedo de miriti, produto do artesanato proveniente do interior e a corda do círio (símbolo mais importante da procissão), em que se deslocam os promesseiros que tracionam a Berlinda - onde é conduzida a imagem da santa - e cujo simbolismo pode ser associado à cobra-grande (e, portanto, aos mitos dos encantados), como acontece com o próprio Círio, enquanto cortejo (lembrar os versos de Gilberto Gil: “ Olha, lá vai passando a procissão, se arrastando que nem cobra pelo chão”).

Dos vários grupos que se organizam para realizar e participar da festa, destaca-se nesta pesquisa a Guarda Mirim e as formas em que são apresentados seus trabalhos, manifestações e os saberes que aparecem no desenrolar desta festividade, construídos por este grupo específico.

O que motiva as crianças e os jovens que participam desse movimento, por que participam, e como nasce esse interesse são questões que serão desenvolvidas no decorrer da pesquisa que está sendo realizada. O que se pode afirmar agora é a relação da participação desse grupo com a festa do Círio, aliada aos saberes e a sua construção, respaldados pela epistemologia do Sul, como uma sustentação que valida e que possibilita a pesquisa do conhecimento proveniente das camadas populares, dos grupos sociais e das pessoas que são ou foram excluídas da sociedade.

### Considerações Finais

Neste artigo nos propusemos a debater a relação dos saberes na perspectiva da Epistemologia do Sul, trazendo para o debate a Guarda Mirim do Círio de Nazaré. Para isso, foi feito um caminhar epistemológico das diversas linhas da racionalidade. Isso foi importante no caminhar desta pesquisa, que teve como foco principal analisar e estudar mais a Epistemologia do Sul e o Multiculturalismo como bases de sustentação da pesquisa que venho realizando sobre a Guarda Mirim do Círio de Nazaré: relação entre saberes na perspectiva da Epistemologia do Sul.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que na história da ciência e da teoria do conhecimento sempre esteve presente a supremacia da epistemologia que hierarquiza, separa e seleciona o conhecimento, que demarca a dominação do mais forte sobre o mais fraco. Também vimos que uma nova epistemologia rompe com essa universalidade.

Com o passar dos anos e das lutas sociais travadas pelos grupos que constroem saberes, surgiram possibilidades de validação, da produção do conhecimento, através da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo. E estas foram as escolhas epistemológicas que fizemos neste artigo, nas quais pretendemos fortalecer os estudos, na direção da elaboração de uma pesquisa a ser publicada. Nela, há assuntos relacionados aos saberes, aos grupos sociais, especialmente às crianças, cultura, religiosidade e demais temas que possam surgir, a partir da pesquisa de campo e do aprofundamento teórico.

Fazer uma pesquisa sobre a Guarda Mirim no Círio de Nazaré pode revelar aspectos e traços

## Guarda Mirim do Círio de Nazaré: Relação Entre Saberes na Perspectiva da Epistemologia do Sul e do Multiculturalismo

que ainda não foram mapeados, e que podem servir de fonte de consulta para pesquisados e interessados em conhecer as temáticas que serão levantadas e analisadas.

Foi possível perceber ainda que o objeto de estudo traz a possibilidade de desvelar vários saberes, como falamos no decorrer do artigo, pois o Círio de Nazaré é uma tradicional festa religiosa, que envolve aspectos culturais, com vários grupos de pessoas que se envolvem, dentre eles destacamos a Guarda Mirim, que participa da preparação da festa, envolvendo crianças e jovens do sexo masculino, na faixa etária dos 8 aos 17 anos.

Os saberes presentes nessa manifestação, por meio do trabalho desenvolvido pela Guarda Mirim, epistemologicamente falando, são parte da Ecologia de saberes, evidenciados através da Epistemologia do Sul. O fato de o Círio de Nazaré acontecer na Amazônia, local de múltiplos saberes, de múltiplas culturas, torna fundamental o debate pelo viés do Multiculturalismo.

Vimos neste artigo que o conhecimento deve ser sistematizado por meio do debate Epistemológico do Sul e do Multiculturalismo. Quando se combate o eurocentrismo e o pensamento abissal, o olhar está voltado para o respeito às diferenças, sejam elas epistemológicas, culturais, políticas, de gênero, crenças e tantas outras que demarcam os seres humanos na sua dimensão subjetiva, criativa, problematizadora e reflexiva. E é este o caminho que pretendo trilhar, nas minhas investigações acadêmicas.

### Referências

- BRANDÃO, C. R. *Educação como Cultura*. Campinas: Mercado das letras, 2002.
- DUSSEL, E. *El encubrimiento del índio: 1942 – Hacia el origen del Mito de La Modernidad*. México: Cambio XXI, 1994.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, I. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PANTOJA, Vanda; MAUÈS, Raymundo Heraldo. O Círio de Nazaré na constituição e expressão de uma identidade regional amazônica. *Revista Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n. 24, p. 57-68, Jul./Dez/2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São. Paulo; Editora Cortez. 2009.
- TEDESCO, João Carlos; ROSSET, Valter. *Festas e Saberes: artesanatos, genealogias e memória imaterial na região colonial do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Méritos, 2007.

# Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

Priscila Costa Soares

## Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as representações que educadoras atuantes em classes hospitalares de Belém/PA tecem acerca desses locais, e compreender de que forma essas representações repercutem sobre a prática educativa dessas profissionais.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir de minha prática no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no qual atuo como psicóloga e educadora na classe hospitalar do Espaço Acolher, albergue (do hospital Santa Casa) onde vítimas de acidente por motor de barco ficam ao realizarem tratamento de saúde na capital. No NEP, entrei em contato com docentes que trabalham em diversas classes hospitalares de Belém, observei os grandes desafios e as possibilidades peculiares dessa área. A partir dessa vivência e por compreender a importância que as representações sociais exercem sobre o comportamento humano, lanço a seguinte questão: quais representações as professoras que atuam em classes hospitalares em Belém/PA tecem acerca destas classes e de que forma estas representações podem influenciar em suas práticas educativas?

A pesquisa foi realizada com três professoras da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) que atuam em diferentes classes hospitalares. Realizou-se entrevistas semiestruturadas e as perguntas estavam relacionadas a quatro categorias acerca da classe hospitalar, sendo elas: importância; percepção de si; significado e imagem. A partir dessas categorias, as falas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas segundo a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003).

Este artigo, também, tem por objetivo contribuir para pesquisas voltadas às representações sociais na Amazônia ao reconhecermos a importância dessas representações para atuação dos professores na área da saúde, bem como nas classes hospitalares em questão. Segundo Moscovici (2003), a todo momento estamos representando o mundo que nos cerca e agindo coerentemente com tais representações; elas “se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2003, p. 40). A existência da classe hospitalar se constitui num importante avanço para a educação brasileira ao incluir pessoas – que estão im-



## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

possibilitadas de irem à escola – à educação, permitindo que deem início ou continuem a estudar, mesmo hospitalizadas.

Inicialmente abordarei a interlocução da educação com a área da saúde e a importância da atuação docente na classe hospitalar (doravante CH). Para compreendermos o que são as representações sociais (doravante RS), trarei brevemente o seu conceito e mecanismos, para que, *a posteriori*, possamos analisar e identificar quais representações estão sendo tecidas pelas educadoras sobre a CH e quais seus impactos nas práticas educativas.

### A classe hospitalar e a sua importância

A classe hospitalar foi legalmente reconhecida em 1994, pelo Ministério da Educação e do Desporto, mas há registro desta modalidade de ensino – em hospitais – desde a década de 50, no Rio de Janeiro. Em 2002, com o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002), a preocupação com a educação no hospital tende a de fato ampliar pelo Brasil. O movimento da Educação Inclusiva também contribuiu significativamente para o atendimento educativo em hospitais, ao compreender que todos têm direito à educação, e isso inclui pessoas que estão impossibilitadas de irem à escola por motivos de saúde (SANDRONI, 2008). Conforme o documento acima referido,

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo em vista a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos (BRASIL, 2002, p. 7).

A grande preocupação com a humanização nos hospitais, inclusive com a implantação de políticas de humanização através do Sistema Único de Saúde (SUS), tem contribuído para que o ambiente hospitalar se torne cada vez mais sensível às necessidades das pessoas que lá se encontram, necessidades estas que estão para além de cuidados físico-biológicos, considerando-os pessoas integrais que possuem histórias de vida singulares, cultura, angústias e desejos, não sendo mais considerados meros “pacientes”, passivos e alheios ao que lhes acontece, mas pessoas ativas em seu processo de saúde-doença (SANDRONI, 2008; SOARES; FERREIRA; IWABUCHI, 2010).

Inúmeros outros exemplos caberiam para demonstrar que a saúde abarca outros aspectos da vida que não somente o funcionamento químicobiológico. Mas o fato é que a saúde parece se apresentar como uma totalidade que supera a enumeração dos muitos aspectos. Fato é que a soma de diferentes aspectos – sociais, psicológicos, físicos, comportamentais etc. – não é capaz de apreender a totalidade disso a que chamamos saúde (DELIBERADOR; VILLELA, 2010, p. 5).

Corroborando com a citação acima, do ponto de vista dialético, a saúde não é mera ausência de doença e vice-versa, o conceito de saúde abrange diversos aspectos do ser humano, que pode inclusive coexistir com a doença, portanto, ainda que o indivíduo esteja hospitalizado, em tratamento, há saúde nele, há vontade de continuar, descobrir, criar e – por que não? – de aprender (DELIBERADOR; VILLELA, 2010; SOARES; FERREIRA; IWABUCHI, 2010).

A classe hospitalar assume o papel de proporcionar o atendimento pedagógico educacional às pessoas – crianças, jovens e adultos – que estão impossibilitadas de frequentar a escola, temporária ou permanentemente, por motivos de saúde. Garantindo a estes educandos possibilidades de continuarem o vínculo com a escola por meio da flexibilização e/ou adaptação do currículo,



## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

facilitando seu possível retorno ao convívio escolar ou adaptação ao seu atual grupo, permitindo o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando, onde quer que ele esteja, no hospital ou em casa, através do acompanhamento pedagógico domiciliar (BRASIL, 2002).

A atuação docente nesses espaços se constitui desafiadora uma vez que necessitam atender à diversidade dos educandos que possuem necessidades individuais e subjetivas. Os educadores necessitam obter conhecimentos prévios de algumas doenças, consultas aos prontuários dos educandos/pacientes e descobrir/construir juntamente com eles um modo de aprendizagem que olhe para as possibilidades e não só para as dificuldades, flexibilizando o atendimento (BRASIL, 2002).

Desse modo,

a abordagem pedagógica pode ser entendida como instrumento de suavização dos efeitos traumáticos da internação hospitalar e do impacto causado pelo distanciamento da criança de sua rotina, principalmente no que se refere ao afastamento escolar. O período de hospitalização é transformado, então, num tempo de aprendizagem, de construção de conhecimento e aquisição de novos significados, não sendo preenchido apenas pelo sofrimento e o vazio do não desenvolvimento afetivo, psíquico e social. (FONTES, 2004, p. 276, grifo nosso).

Conforme Fontes (2004) explicita, a prática do educador em espaços hospitalares é um importante instrumento de suavização no processo difícil da hospitalização, o educador pode atuar como mediador para a ressignificação do momento de tratamento em saúde pelo qual o educando está, ao invés de ser avaliado (representado) como momento de perdas pode ser reavaliado como de ganhos também, ao ser transformado em tempo de aprendizagem e construção de novos conhecimentos.

Para Freire (2015, p. 111), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”, é através do exercício da escuta que o diálogo com o outro se torna possível, construindo-se atitudes de amorosidade e confiança. Segundo Oliveira e Santos (2015), “o diálogo e a escuta pedagógica” se tornam instrumentos essenciais para o ambiente hospitalar, já que através do diálogo e do vínculo estabelecido entre professor e aluno se torna possível criar uma esfera de aprendizagem, descobertas e de esperança contribuindo para a recuperação e a saúde do educando/paciente.

No encontro entre o educador e educando em ambiente hospitalar, surgem adversidades mobilizadoras de angústias, dúvidas e medos, principalmente por lidarem diariamente com situações inesperadas e com pessoas com graves problemas de saúde e a constante dialética entre vida/morte. A forma como o educador irá lidar com sua rotina no hospital também dependerá das representações que eles tecem acerca desse ambiente.

Para compreender o que vem a ser essas representações que as educadoras tecem sobre a classe hospitalar, serão realizadas breves considerações sobre a Teoria das Representações Sociais a seguir.

### Representações sociais: conceitos e mecanismos

A teoria das representações sociais foi criada pelo psicólogo Serge Moscovici; seu marco inicial se deu em 1978, na obra intitulada *A representação social da psicanálise*, porém, desde 1961, diversos artigos escritos por ele já ganhavam espaço no campo da Psicologia Social (ORNELLAS; SOARES, 2009).

Segundo Moscovici (2003, p. 46),

as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posi-

## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

ção curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que produzam o mundo de forma significativa.

A finalidade das representações sociais é de tornar *familiar* o que não é familiar, esta tensão está sempre presente no universo pessoal e/ou social. Em tudo quanto o ser humano ou um grupo faz, fala ou acredita necessita adquirir um sentido e ser ajustado, rumo a um consenso. Já tudo quanto conflita nessa “arrumação” e passa a ser estranho a nós mesmos é denominado *não-familiar*, e isto é a todo custo evitado, pois ameaça a ordem e o conforto anteriormente criado (MOSCOVICI, 2003).

Há dois mecanismos importantes envolvidos no processo da representação: a *ancoragem* e a *objetivação*. O primeiro “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60). Pela ancoragem pode-se estabelecer uma relação positiva (aceitação), ou negativa (rejeição) acerca do objeto. Já a função da objetivação é tornar a categorização algo quase concreto. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71). Desse modo, objetivamos sem perceber em nossas atitudes todos os dias. É necessário informar que esses mecanismos acontecem concomitantemente; as definições foram separadas neste artigo para fins didáticos.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais são sempre representações de algo (objeto) ou alguém (sujeito), e tem uma relação de simbolização e interpretação em relação ao objeto pesquisado. Essa atividade pode remeter a mecanismos cognitivos e psíquicos, mas a autora salienta que a peculiaridade do estudo das representações sociais está em considerar o contexto, em correlacionar esferas sociais, culturais, individuais em sua dinamicidade (SILVEIRA, 2011; JODELET, 2001).

Ao considerar o sujeito como ser total e indissociável de si e do seu contexto, Ivany Pinto (2009, p. 31) define a concepção da interrelação das representações sociais à afetividade, ao dizer que “as emoções estão presentes e são elos fundamentais no processo de construção de representações sociais, pois o ato de representar só se torna necessário quando a ideia sobre algum objeto ou alguém se vincula ao afetivo-emocional”.

Os afetos têm caráter dinâmico, isso quer dizer que se pode mudar as emoções e consequentemente as representações que se fazem acerca de algum objeto. Pode-se pensar, então, que as representações acerca de algo ou alguém pode mudar e adquirir outros significados para quem a representa. “Nós podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2003, p. 40). E a tarefa da Psicologia social está em justamente compreender os mecanismos, propriedades e impactos que as RS podem exercer.

### Representações sociais acerca da classe hospitalar: educadores e agentes da esperança

A pesquisa foi realizada com três professoras da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) que atuam em diferentes classes hospitalares de Belém, como veremos a seguir: a professora 1, chamaremos pela inicial E., trabalha na classe hospitalar em um albergue, atuante com crianças, jovens e adultos; a professora 2, R., trabalha com crianças, jovens e adultos na hemodiálise e no albergue; a professora 3, M., trabalha em abrigo para idosos, no albergue, com educandos/pacientes oncológicos e faz atendimento domiciliar. Importante ressaltar que todas as professoras atuam em classe comum que é o albergue, entretanto possuem experiências bem distintas ao traba-

## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

lharem em outras áreas da saúde, com educandos/pacientes que enfrentam diferentes adversidades próprias do seu contexto e história.

Realizou-se entrevistas semiestruturadas, com as seguintes perguntas: a) qual a importância da classe hospitalar (CH)?; b) Como você se percebe neste ambiente?; c) Qual o significado da CH para você?; d) Que imagem vem em sua mente ao pensar na classe hospitalar?

Essas perguntas estão relacionadas a quatro categorias acerca da CH, sendo elas: importância; percepção de si; significado e imagem. A partir dessas categorias, as falas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas segundo a teoria das Representações Sociais de Sérgio Moscovici.

Quanto à *importância* da classe hospitalar as educadoras relataram:

Assegurar a integralidade na assistência às pessoas em tratamento de saúde [...] propiciar a ele essa convivência social que é tão importante, não apenas à formação, mas também, talvez sobretudo, esta vivência social que é inerente ao ambiente escolar que ao meu ver é fundamental para a constituição dele como uma pessoa, com interesses amplos, ou aprofundados, diversificados e autônomos (E).

Ela assegura um direito do aluno, de ter esta escolarização onde ele estiver e ele pode estar, seja no hospital, num abrigo em tratamento médico, ou no domicílio dele, é que faz com que este aluno perceba que aquele momento de adoecimento ele vai passar e que depois a vida dele vai continuar (R).

A classe hospitalar não tem só uma importância, ela tem o princípio de ser fundamental mesmo, no geral, porque geralmente quando a pessoa entra em estado de adoecimento isso eu observei de todos os meus alunos, a primeira coisa que eles pensam é parar de estudar, parece que a maior dificuldade deles quando eles estão com o diagnóstico é de ir para a escola, e aí entra a classe hospitalar, para mostrar que ele pode ter a dificuldade de ir para a escola, mas a escola pode vir até elas (M).

É possível observar que as três educadoras representam a importância da classe hospitalar (CH) na *garantia dos direitos do educando/paciente à educação*, ressaltando a mobilidade da escola ao hospital como meio de chegar a esse propósito, proporcionando a continuidade do convívio social – no qual a escola tem importante papel formador – e do aprendizado durante o tratamento de saúde, dois fatores que sem a classe hospitalar acarretaria na segregação das pessoas atendidas e na interrupção dos estudos. As representações possuem, então, uma função fundamental “de abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Essas representações são socialmente formadas e passam a ser norteadoras para a prática das educadoras.

No que se refere à *percepção* que as educadoras possuem sobre si:

Já trabalhei com EJA, com ensino regular, enfim, e o que eu vejo de diferença da classe hospitalar é a ideia de equipe multidisciplinar, ela é muito mais facilmente percebida, porque numa escola regular embora você tenha muitos profissionais, e por mais que pareça enredada, o trabalho deles é muito compartimentalizado, inclusive em espaço próprios, você tem a sala da coordenação, a sala do serviço psicológico, a sala da fisioterapia, se for o caso, enquanto na classe hospitalar você consegue vivenciar esta interlocução, este diálogo, esta parceria mesmo, em todas as atividades, ou pelo menos na maior parte delas dependendo da classe (E).

Foi muito complicado pra mim fazer a separação de que eu era uma profissional e de que eles não precisavam de uma pessoa que tivesse pena deles, demorou mais de um ano para eu me conscientizar que eu era uma profissional que estava no espaço para garantir um direito que a lei dava a eles (R).

Eu não me percebo só como a professora, eu tento ter a relação com o aluno, não

## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

só naquela relação de escolarização [...] a CH te permite ter uma aproximação maior e é fundamental também pra você conseguir chegar até o aluno, porque às vezes esse aluno chega com o diagnóstico muito difícil, por exemplo o oncológico, de 6 meses, 3 meses de vida, você tem que encontrar uma forma de se aproximar dele, e fazer com que em seis meses ele possa conciliar sim, a descoberta de novas coisas, o aprendizado pode continuar, e você tem que estar buscando nele isso, a vontade dele continuar, se você vai dar aula para este aluno pensando só no diagnóstico dele, você vai olhar só para as limitações, você tem que saber as limitações, se ele está no soro, ele está com a mão impossibilitada, mas você vai pensando nas outras formas de trabalhar com ele, então ele pode ler, ele pode falar, ele pode digitar, é criar estratégias (M).

Segundo Moscovici (1976 apud SÁ, 1993), o conceito e a percepção estão dialeticamente interligados na formação de uma representação, o primeiro é capaz de auxiliar na construção de sentido a um determinado objeto, já o segundo – percepção – tem como função trazer tal concretude ao que fora anteriormente conceituado, processo que também é denominado *objetivação*. Mediante tal conceituação é possível perceber a importância das percepções que as educadoras possuem sobre um determinado objeto, que no caso é a classe hospitalar, já que a forma como percebem irá ser concretizada em suas práticas.

A educadora E. se percebe mais *integrada* aos demais profissionais na CH do que no ensino regular, ao expressar que na classe hospitalar os profissionais trabalham mais em conjunto, dialogam com mais frequência sobre o educando atendido e desenvolvem a maioria das atividades em parceria, situação difícil de se perceber em meio a classe regular comum, cujo ensino é representado pela educadora como *compartimentada*, e todos os profissionais atuam de modo independente uns dos outros e segregados.

A percepção da educadora R. está relacionada a certo *desconforto* emocional que surgiu no início de sua atuação na classe e que ainda hoje precisa ser cuidada por ela, no conflito de se reconhecer nesse espaço como ser humano que se fragiliza com a dor do outro, e que por algumas vezes pode até sentir pena, ao mesmo tempo em que lembra que está ali como profissional, que precisa garantir o direito do educando à educação, que necessita enxergar e criar possibilidades dos educandos se desenvolverem em meio à adversidade. A pena que chegou a sentir constitui-se em um sentimento eminentemente humano que pode ser gerado pela dificuldade de lidar com a dor do outro, ou quando o educador se sente impotente de controlar ou reduzir a dor deles (HAYDU, 2006). Entretanto, com o passar do tempo, a educadora desenvolveu recursos psíquicos capazes de superar as condições adversas que o ambiente hospitalar apresenta.

A percepção da educadora M. está relacionada ao *vínculo afetivo* que constrói com os educandos e considera a CH como facilitadora para a aproximação. Segundo Freire (1992), atitudes de amorosidade e confiança são essenciais para o estabelecimento do diálogo, que envolvem atitudes de humildade e desejo de conhecer genuinamente o educando, e o processo educativo conduzido por esta professora parece envolver tais atitudes.

A educadora aponta para diversos momentos desafiadores em sua prática, ao ensinar, por exemplo, educandos/pacientes oncológicos, que por vezes já chegam até a classe com um tempo determinado de vida, situação que a coloca diante da necessidade de atuar como encorajadora para o educando que está em tratamento, ao relatar que busca no aluno a vontade dele em continuar, de aprender e descobrir. Relata, também, acerca da importância de atuar nas possibilidades do educando, estabelecendo estratégias para que este venha a se desenvolver integralmente e no que há de saudável nele, pois olhar somente para a doença é eliminar o potencial do aluno e pode influenciar o profissional a cair num fatalismo de que não há nada que possa a ser feito em sua prática educativa.

## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

O significado da classe hospitalar:

Então, o significado para mim coaduna com o significado da educação no sentido mais amplo, claro, conduzido na sua forma que a gente compreende como mais humanística, progressista, possibilita o desenvolvimento do desenvolvimento autônomo, o exercício do pensamento crítico, e possibilita ao educando a continuidade dos estudos, ou a retomada dos estudos, ou ainda o início dos estudos (E).

O significado de um atendimento escolar, mas fora do ambiente escolar, e que é dentro do hospital, então se é dentro do hospital eu tenho que seguir as normas de segurança do hospital eu preciso aprender qual a patologia que eu estou sendo colocada, e seguir as normas de segurança pra mim mas muito mais pro meu aluno (R).

De proporcionar o aluno continuar aprendendo (M).

O significado da classe hospitalar para as educadoras está relacionado à *inclusão*, ao oportunizar o acesso e a continuidade e/ou início dos estudos aos educandos hospitalizados. As RS passam por um sistema de classificação que está diretamente relacionada ao juízo de valor – positivo ou negativo – onde a neutralidade é proibida (MOSCOVICI, 2003). A partir dos relatos, pode-se inferir que as educadoras possuem uma representação positiva da classe hospitalar ao associá-la a um ambiente oportuno à aprendizagem e à inclusão. A objetivação corresponde às práticas das educadoras em ensinar, em estabelecer estratégias e meios para que o aprendizado aconteça. Para a educadora R. a classe em ambiente hospitalar estabelece regras próprias, assim como normas de segurança essenciais para que o trabalho seja realizado; para ela o significado da classe está na proteção, que se objetiva no cuidado com os educandos atendidos.

Quanto à *imagem* que vem à mente ao pensar em classe hospitalar:

É a imagem de interação social, de diálogo, vem exatamente um quadro inclusivo ilustrativo, a gente tá falando de Representação Social da classe hospitalar, e a gente vê a grande diferença, na classe hospitalar você não tem um quadro, um professor, que te dita ordens, te dizendo o que você deve ou não deve que fazer, que te adentra para uma conduta escolar. Na classe hospitalar você tem um profissional que está ao lado do aluno de fato, mediando, é um espaço que é democraticamente construído, mas ainda há uma limitação como as pessoas que se encontram em unidade semi-intensiva de mobilidade reduzida (E).

Primeiramente é um misto de um amor muito grande e de uma responsabilidade muito grande, e é uma forma que eu como profissional tenho de ser mais humana, não ser só profissional, mas ser um ser humano melhor (R).

Eu penso em vida, apesar de ser um ambiente hospitalar, eu penso nesse aluno enquanto ele tem vida, pode ser meses, um ano, um dia, mas enquanto ele tem vida, [...] isso pra mim é sinônimo de vida, delas ainda estarem ainda se permitindo a aprender, a descobrir novas coisas, estão tendo acesso a novos conhecimentos (M).

A imagem é reproduzida ao materializarmos, o que antes era apenas abstrato para a educadora E.; a imagem esquemática que vem em sua mente é de *interação social e integração* o que coaduna com a sua percepção de si no espaço hospitalar, por isso a imagem e a percepção de si estão intimamente interligadas. A educadora considera que a classe hospitalar proporciona um maior contato com o educando facilitando o vínculo afetivo entre educador/educando, no qual ambos são coparticipantes no processo educativo. Essa especificidade da CH é alcançada ao ser diferenciada das demais classes formais comuns, nas quais professores e alunos tendem a não apresentar tanta proximidade e os padrões escolares são mais rígidos.

Moscovici considera que a classificação dá-se mediante a escolha de um dos paradigmas ou protótipos estocados na nossa memória, com o qual comparamos



## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

então o objeto a ser representado e decidimos se ele pode ou não ser incluído na classe em questão [...]. O que se põe em jogo é uma comparação generalizadora ou particularizadora, pelas quais se decreta que o objeto se inclui ou se afasta da categoria, com base na coincidência/divergência em relação a um único ou poucos aspectos salientes que definem o protótipo (SÁ, 1993, p. 38, grifo nosso).

É importante destacar que ao comparar a *classe hospitalar* com a *classe comum* a professora forma mais facilmente uma imagem acerca da classe hospitalar (objeto em questão), e esse mecanismo é essencial na construção de uma representação.

A classe remete a duas imagens para a educadora R.: de *amor e responsabilidade*, que são conceitos abstratos, pois nem tudo que representamos é passível de ser transformado em imagem, como afirma Moscovici (2003, p. 72): “Mas nem todas as palavras, que constituem esse estoque, podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus”. Essas imagens que vêm à mente são resultados de um complexo de ideias sobre o assunto; para a educadora R., a imagem que surge está relacionada ao sentimento que desperta nela ao entrar em contato com os educandos, como o amor e a responsabilidade, características essenciais para o processo educativo, principalmente quando ele acontece no hospital, onde muitas vezes as pessoas são proibidas de “ser”, por estarem longos períodos no hospital, e pela própria condição de saúde limitá-las de ser/fazer o que gostariam. A amorosidade e o cuidado com o educando trazem à tona valores humanos que vão além de convenções, “os proibidos de ser não precisam de nossa “modernidade”, mas de nosso calor, de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo”, salienta Freire (1992, p. 153).

E para a educadora M., a imagem que vem à mente é de *vida*, “apesar de ser um ambiente hospitalar” (*sic*), apontando que o ambiente hospitalar é representado socialmente como um local relacionado à não-vida, que poderia levá-la a se fixar somente na doença e na morte (características intrínsecas do hospital), entretanto ela pensa nas pessoas ali enquanto elas estão com a vida, e enquanto há vida há possibilidade de realização. Concepção que está atrelada ao conceito dialético do processo saúde/doença (DELIBERADOR; VILLELA, 2010; SOARES; FERREIRA; IWABUCHI, 2010), no qual ambos coexistem, e a saúde atua como capacidade e força propulsora que o ser humano possui em direção à realização, independentemente de estarem em um leito de hospital, pois os educandos possuem capacidade criativa e de aprendizagem.

### Considerações Finais

As educadoras representam a importância da classe hospitalar a partir da garantia de direitos do educando à educação, salientando que a especificidade da classe está em alcançar o aluno impossibilitado de ir para a escola por motivos de saúde. Essas profissionais se sentem mais integradas à equipe multiprofissional do que à escola regular comum, experimentaram diferentes sensações de desconforto emocional ao começarem trabalhar no ambiente hospitalar, e relataram conseguir hoje lidar melhor com as situações adversas que se deparam no hospital, apontando para uma ressignificação do espaço hospitalar; o que antes era representado como mobilizador de angústias, agora pode ser representado como espaço proporcionador de saúde, bem-estar, de oportunidades para o aprendizado, e de estreitamento de vínculos afetivos com os educandos.

Portanto o significado da classe hospitalar passa a ser representada muito mais a partir da inclusão do que exclusão, ao pensarem que estes alunos estão tendo acesso aos estudos, mesmo impossibilitados de irem à escola regular. O desafio é que a educação possa chegar em todos os educandos hospitalizados, inclusive aos que estão em unidades semi-intensivas. A imagem reproduzida em nossas mentes é gerada quando concretizamos o que antes era abstrato, assim, as educadoras



## Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas

representam a classe hospitalar como uma imagem de vida, interação social e outras definições mais abstratas, como amor e reponsabilidade.

Sendo assim, as representações sobre a classe hospitalar repercutem em práticas educativas humanizadoras, promotoras de saúde, bem-estar e esperança, ao considerar o educando hospitalizado capaz de aprender, desenvolver-se, criar, ser autônomo e coparticipante no processo educativo. Ainda que o educando esteja hospitalizado, há saúde nele, expressa na vontade de viver, realizar, criar, descobrir e aprender.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- DELIBERADOR, Hélio; VILLELA, Felipe. Acerca do conceito de saúde. *Psic. Rev. São Paulo*, volume 19, n.2, 225-237, 2010.
- FONTES, Rejane. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 271-282, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a05.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- HAYDU, Verônica Bender. O sentimento de pena. *Tribuna do Vale do Paranapanema*, Rolândia, nº 1227, p. 7, 1 de setembro de 2006. Disponível em: < [http://www.uel.br/pessoal/haydu/textos/o\\_sentimento\\_de\\_pena.pdf](http://www.uel.br/pessoal/haydu/textos/o_sentimento_de_pena.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Ivanilde; SANTOS, Tânia. Educação em ambientes hospitalares com jovens e adultos. In: *Cadernos de atividades pedagógicas em Educação Popular: Relatos de Pesquisas e de Práticas Educacionais*. Belém/PA: Supercores, 2015.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; SOARES, Sandra Regina. Apresentação: representações sociais e a educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, vol.18, nº. 32, p. 15-18, jul./dez. 2009.
- PINTO, Ivany. As representações no campo das polifonias entre afetividade e a educação. In: *Educação e Contemporaneidade: educação e representações sociais*. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, vol.18, nº. 32, p. 27-34, jul./dez. 2009.
- SÁ, Celso. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. *O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SANDRONI, Antônia. Classe hospitalar: um recurso a mais para a inclusão educacional de crianças e jovens. *Cadernos da Pedagogia - Ano 2, Vol.2, N.3 jan./jul. 2008*.
- SILVEIRA, Andréa. *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em educação) – Univer-

**Representações Sociais Acerca da Classe Hospitalar: Percepções de Educadoras e Repercussões nas Práticas Educativas**

cidade do Estado do Pará – CCBS, Belém, 2011.

SOARES, Cleise; FERREIRA, Darlisom; IWABUCHI, Leylane. Educação e saúde: conexões possíveis. In: **Cartografia de saberes: o cuidar, a saúde e a doença em práticas educativas populares em comunidades hospitalares de Belém**. Belém-PA: Smith, 2010.

# Cultura, Conhecimento e Poder: Um Ensaio Sobre os Estudos Culturais

Ramôn Wylken Pantoja de Miranda

## Introdução

Em busca de compreender de forma minuciosa a temática a ser desenvolvida neste estudo – estudos culturais –, escolhemos como abordagem a pesquisa qualitativa, que, para Minayo (1994, p. 22), é uma abordagem que “aprofunda-se no mundo das ações e relações humanas, um não perceptivo e não captável em equações, médias e estatísticas”. Para dar conta da investigação, foi escolhido o método bibliográfico como tipo de pesquisa. Segundo Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web, sites. Qualquer trabalho científico inicia-se como pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais frequentes desse tipo de pesquisa são sobre ideologias ou aquelas que se propõem a analisar diversas posições acerca de um problema. Neste caso, o problema que está sendo investigado é a questão dos Estudos Culturais, exatamente sobre as suas categorias Cultura, Conhecimento e Poder, para a compreensão de como tais assuntos são de grande relevância para esse tipo de teoria.

Os Estudos Culturais apresentaram as suas primeiras manifestações de maneira explícita a partir do final dos anos de 1950, na Inglaterra, em torno de trabalhos de autores como Richard Hoggart, Raymond Willians e Edward Palmer Thompson.

É de suma importância compreender que tais estudos também se manifestaram em outros locais – além da Inglaterra e países do continente europeu –, que estavam também caminhando nessa nova concepção teórica de maneira implícita, caso de países da América Latina, Estados Unidos e Canadá. No entanto, as vivências britânicas ocorridas na década de 50 só foram vivenciadas

acentuadamente na América Latina a partir da década de 70.

O artigo aqui apresentado não tem como objetivo informar sobre os estudos culturais de maneira mais minuciosa na questão de sua historicidade, mas sim fazer a relação entre a concepção de cultura, conhecimento e poder. Pois acreditamos que tais categorias de análise possuem grande relevância para a compreensão dos estudos culturais para além do estudo das culturas, que certamente é algo que ainda se pensa ao retratar sobre essa teoria.

Apesar de os estudos culturais se constituírem a partir dos movimentos sociais, como os das feministas, do meio ambiente, *hippie*, do movimento negro, entre outros, tentam dialogar com a escola, justamente para dar visibilidade às questões sobre as opressões exercidas pela sociedade por meio da intolerância e dos preconceitos, principalmente na questão do gênero e de raça.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão problema: até que ponto os Estudos Culturais podem contribuir ou não para o processo educativo?

Dessa forma, os próximos tópicos foram elaborados da seguinte maneira: no primeiro momento serão conceituados os estudos culturais de maneira mais ampla; depois, os conceitos de cultura, conhecimento e poder serão projetados e relacionados; e por fim, a relação de todo esse estudo com a escola e processo educativo.

### Iniciando um debate sobre estudos culturais

Os estudos culturais, como já explicitado anteriormente, teve “origem” na Inglaterra, no final dos anos 50, especialmente em torno dos trabalhos de Hoggart, Williams e Thompson, além da contribuição de Stuart Hall, surgindo de forma organizada através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), diante do cenário das alterações de valores tradicionais da classe operária da Inglaterra no período pós-guerra.

No final dos anos de 1950, três textos de grande relevância surgiram como a base dos estudos culturais: Richard Hoggart com *The Use of Literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The Making of the English Working-class* (1963). Essas obras fazem uma abordagem sobre a história do significado da palavra cultura e os seus diversos aspectos, dando ênfase na reconstrução sobre uma parte da história da sociedade inglesa de um ponto de vista peculiar. O autores entendiam esse ponto como a história “dos de baixo”, ou seja, trabalhar a questão da cultura denominada “popular”, pois esse tipo de cultura, naquela época, era visto de maneira marginalizada, ou até mesmo nem considerada como cultura.

Para Blundell, Shepherd e Taylor (1993, p. 02),

Os estudos culturais não dizem respeito apenas ao estudo da cultura. Nunca pretendem dizer que a cultura poderia ser identificada e analisada de forma independente das realidades sociais concretas dentro das quais existem e a partir das quais se manifestam.

Apesar do recorte que o autor fez nesse momento, ele retrata as peculiaridades do contexto histórico britânico daquela época dos anos de 1950, ainda assim pode-se refletir a temática no sentido de se pensar nas outras manifestações de cultura, pois o que os estudos culturais mais criticam é essa forma de pensar de maneira funcionalista, tanto a cultura como algo único, como também a história de maneira linear, não havendo conflitos, em um mesmo espaço e em um mesmo tempo.

Para Ecotesteguy (2001, p. 28), “os estudos não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade”. Esse modo de pensar está no campo da interdisciplinaridade, como afirma também Giroux (1995, p.

86):

Os estudos culturais são um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado.

Essa interdisciplinaridade, no seu primeiro momento de formação se deu por meio do encontro entre a Literatura inglesa, Sociologia e História, e propiciaram pensar de maneira mais global a sociedade. A primeira contribuindo com a preocupação com as formas culturais populares, bem como com os textos e textualidades; a segunda, na questão da reprodução social e da subordinação dos ingleses; e por último a história interessando-se com uma nova abordagem “a história de baixo” e, também, o reconhecimento da história oral e da memória popular. Tal fato foi de grande contribuição para novos caminhos da metodologia científica, como no caso da História Oral e da Pesquisa Narrativa.

Por fim, entende-se que, originalmente, os estudos culturais podem ser considerados como um pensamento de origem britânica; hoje, no entanto, em sua forma contemporânea, tornou-se uma problemática teórica de repercussão mundial, na qual ocorreu um processo de fragmentação do indivíduo em diversas posições e/ou identidades, transformando-se tanto em tema de estudo, quanto reflexo do próprio processo de experiência por este campo, ou seja, este campo teórico descentrou geograficamente, pois foi para além das fronteiras da Europa e Estados Unidos, e se multiplicou teoricamente, devido ao encontro dessa nova teoria em contextos diversificados da Inglaterra.

## **Cultura, Conhecimento e Poder: eixos estruturantes para entender os Estudos Culturais**

Segundo Giroux (1995, p. 86),

Os estudos culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder. Conseqüentemente, não é surpreendente que os/as educadores/as convencionais raramente se envolvem com os estudos culturais, exceto para descartá-los como outra moda teórica.

É nesse contexto que este trabalho se articula, pois a relação entre os conceitos de cultura, conhecimento e poder serão base dos estudos culturais.

Iremos aqui trabalhar o conceito de cultura segundo Stuart Hall, que foi escolhido justamente por ter sido uma das personalidades históricas que ajudaram na construção dessa teoria. Para Hall, cultura pode ser entendida como conjunto de valores ou significados partilhados. Para aquele período, esse pensamento possuiu uma grande revolução no significado de cultura, pois inicialmente a definição de cultura historicamente era aprendida como um conjunto de grandes ideias de uma época (remetendo à noção de erudição). Após o pensamento de Hall, passou a ser visto também como conjunto de atividades genuínas, contudo estruturando uma oposição entre essas duas concepções, passando a conceituar segundo suas especificidades, alta cultura e cultura popular. Sabe-se que este pensamento já foi superado com alguns autores da atualidade, como Brandão (2002, p. 22):

Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura.

Nesse sentido, o autor retrata a cultura como ação definida dentro do tecido social, ou seja,

## Cultura, Conhecimento e Poder: Um Ensaio Sobre os Estudos Culturais

por meio das ações exercidas pelos sujeitos em seu cotidiano, contudo “a cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social” (BRANDÃO, 2002, p. 24).

A relação entre o conhecimento e o poder está na questão do próprio processo educativo, no sentido do próprio acesso e até aos que possuem esse acesso a forma como é trabalhada no campo da educação, no caso das escolas. Segundo Foucault (1989, p. 183-184), “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”.

Logo, compreende-se que o poder se constitui na relação entre os indivíduos em uma concepção foucaultiana, e no caso dos estudos culturais essa relação de poder está no fato de não visibilizar ou considerar as outras manifestações sociais constituídas como cultura, para além daquela em que só existe na chamada “alta cultura”. Assim, segundo Foucault, é fundamental

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1989, p. 183).

Portanto, levando em consideração os conceitos já citados acima, percebe-se o quanto esses conceitos estão entrelaçados como fundamentos para compreender os estudos culturais, no sentido de analisar todas essas manifestações que perpassam as relações por meio dos movimentos sociais, da cultura em sua concepção mais ampla, não marginalizando uma em prol da valorização da outra, além da forma como é trabalhada essa teoria nas próprias escolas. Diante disso, o próximo tópico apresentará de que maneira essa maneira de pensar a sociedade se relaciona ou não com o processo educativo.

### Os estudos culturais no contexto educacional

Ao pensar em contexto educacional e em estudos culturais, remetemo-nos à questão do currículo escolar, pois ele possui uma dimensão para a implementação dos estudos da cultura, do conhecimento dado nas escolas (no caso qual possui “valor” ou não) e na questão da relação de poder. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, um dos grandes clássicos no campo do currículo,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é a relação de poder. O currículo é a trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso e documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

Nesse sentido, o currículo na escola tem um papel fundamental na construção do pensamento dos indivíduos, pois é por meio dele que os professores irão se guiar para planejar suas aulas. Obviamente, é algo que não depende somente do currículo, pois outros fatores devem ser levados em consideração, como a própria formação acadêmica; mas sabemos que a base comum da nossa formação em geral é funcionalista e que para tangenciar esse fator os professores devem estar no processo constante de rupturas epistemológicas de desconstrução e construção do pensamento científico. Nesse sentido, “para os estudos culturais, a educação gera um espaço narrativo privile-



## Cultura, Conhecimento e Poder: Um Ensaio Sobre os Estudos Culturais

giado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as” (GIROUX, 1995, p. 86).

Dessa forma, entendemos o quanto é importante introduzir os estudos culturais no campo educativo, justamente para minimizar ou até erradicar essas desigualdades corriqueiras em espaços educativos. Para Giroux (1995, p. 86), a escola é

Moldada na inserção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro a educação é um local de luta e contestação contínuas. Como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pres suprem noções fixas de identidade cultural e nacional.

Ao pensar a escola como agente de intervenção social, não podemos deixar de refletir sobre como se fundamentam as escolas brasileiras, pois a nossa sociedade foi formada por meio de pensamentos positivistas e funcionalistas, nos quais as regras, as normas e moral do patriarcado são frutos desse pensamento que desabrocham na escola, como afirma Giroux (1995, p. 86):

A escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros/as.

Dessa forma, compreender a escola como espaço de reprodução social é pensar também na inserção dos estudos culturais para uma representação mais ampla da diversidade cultural, dos direitos e deveres para o ser humano como indivíduo, sem desvalorização da diferença de raça, de gênero ou de identidade cultural.

### Considerações Finais

Portanto, por meio de tudo o que foi desenvolvido neste trabalho, podemos considerar que os Estudos Culturais possuem grande relevância no processo educativo, pois acrescenta bastante para uma formação cidadã de qualidade, na qual os sujeitos são livres para desenvolverem suas identidades individuais e as coletivas, sem ocorrer algum tipo de repressão por se manifestar como indivíduo dotado de valores e com conhecimentos que devem ser reconhecidos e valorizados.

Neste trabalho, também concluímos, juntamente com os autores, que, apesar de serem de extrema importância, os estudos culturais no currículo escolar ainda não foram implementados, logo, percebemos as contradições existentes, haja vista que há um acervo rico sobre o assunto, entretanto não é implementando em uma parte significativa dos currículos escolares.

Podemos inferir também que essa ausência dos estudos culturais nos currículos escolares provoca demasiadamente a reprodução de pré-conceitos acerca do gênero, da raça, da cultura e das manifestações religiosas, fomentando a formação de sujeitos intolerantes.

### Referências

BLUNDELL, Valda; SHEPHERD, John; TAYLOR, Ian (Orgs.). *Relocating Cultural Studies – Developments in Theory and Research*. London: Routledge, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002, p. 15-131.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-a-*

## **Cultura, Conhecimento e Poder: Um Ensaio Sobre os Estudos Culturais**

americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002, apostila.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 179-191.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry A. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TURNER, Graeme. *British Cultural Studies – na introduction*. Boston: Unwin Hyman, 1990.

# Caminhos Discursivos: Argumentação como Estratégia de Leitura

Sylvia Elieny Calandrini Brabo

## Introdução

A leitura, entendida como prática social, é resultado de um conjunto de fatores que envolvem o autor e o leitor, tendo como mediador o texto no processo interacional da leitura. Esse processo exige que sejam executadas estratégias de leitura, pois se trata de uma atividade multifacetada, cuja recepção varia de leitor para leitor.

Ontem, valorizada; hoje, supervalorizada por processos seletivos de acesso ao ensino superior, a produção escrita – e a boa escrita – ganha ares de excelência. Todavia, a realidade docente é a de alunos que não ressignificam o texto escrito, assim, a leitura, seja literária seja convencional, não é significada a partir de suas diversas potencialidades de sentido.

Nesse sentido, este estudo considera a leitura no seu âmbito social e a tem como uma realidade que presentifica os enunciados discursivos a partir de um diálogo estabelecido entre o autor e o leitor, cabendo ao leitor o exercício da competência leitora, a fim de significar e agir sobre o assunto exposto, no caso específico do trabalho com o ensino da redação, apresentar textos – no Enem, uma coletânea de textos motivadores – que servirão de aporte para a produção textual escrita – um texto dissertativo-argumentativo –, que requer do discente a capacidade de organização textual para a defesa de um ponto de vista.

Entretanto, antes do ensino sistemático da escrita, dever-se-ia priorizar o desenvolvimento da competência leitora por meio de leituras que priorizem o domínio discursivo do argumentar como pressuposto de ação docente.

Destarte, este estudo tratará da argumentação na perspectiva apresentada por Bakhtin (2016) e por Santos (2001; 2002), como subsídio para leitores que poderiam ter nela as estratégias de compreensão que lhes permitirão apreender conhecimentos abrangentes, sob uma perspectiva dialógica.

Essa perspectiva argumentativa de Boaventura de Sousa Santos e os pressupostos de Mikhail Bakhtin advêm de fontes bibliográficas como suporte para a análise neste estudo. E é assim que se

parte da leitura e análise da perspectiva inaugurada por Bakhtin, quando este se opôs à proposição estruturalista que vigorava na primeira metade do século XX.

### Por uma leitura dialógica

Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo da linguagem, fez significativas considerações sobre a linguagem, pois rompeu com a linguística tradicional estruturalista ao evidenciar o sujeito como aquele que é responsável por interpretar e compreender a situação comunicativa como ser autônomo e capaz de significar suas relações. Nesse sentido, assevera que “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa, porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (VOLÓCHINOV, 2004, p. 403).

Por meio de sua teoria, o teórico russo analisa a linguagem como uma criação coletiva, pois toda comunicação prescinde uma interação entre o *eu* e o *outro*, que resulta em um conflito no qual se destacam o universo de ideologias de cada sujeito, sendo a palavra – entendida aqui como linguagem no sentido mais amplo – repleta de conteúdos ideológicos, transformando o ato comunicativo em um palco de embates sociais. Assim, Bakhtin afirma o caráter histórico da linguagem, além de sua efetivação a partir da interação verbal, que permite significar a palavra (ALVES, 2011).

Bakhtin (2016) afirma que o discurso é dialógico. O termo *dialogismo* foi muito utilizado por ele ligado à noção de vozes – daí a dialogicidade –, estabelecendo-se, assim, enunciados<sup>1</sup> independentes que se relacionam, inserindo o sujeito no mundo discursivo. Nessa perspectiva, é o *outro* que interpela o *eu* a interagir, argumentar, ignorar etc.

Acerca da concepção de enunciado – questão importante para entender a linguagem para Bakhtin – cabe informar que ela “não se encontra pronta e acabada em uma determinada obra, num determinado texto: o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulativamente construídas” (BRAIT; MELO, 2008, p. 65).

Outro conceito caro para o autor russo é a *polifonia*, forma suprema do dialogismo (BEZERRA, 2008). Os enunciados são como fios que se cruzam, mas estão opostos; assim são as vozes nos textos literários, *corpus* da pesquisa de Bakhtin para operacionalizar o conceito de polifonia. Segundo Paulo Bezerra (2008, p. 194-195),

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equípotentes, todas representadas de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridadesdes desse universo. Essas vozes e consciências não são objetos do discurso do autor, são sujeitos do seu próprio discurso. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetiva, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com as outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outras personagens.

A partir desses dois conceitos, Bakhtin afirma que a palavra é expressiva, característica que

---

<sup>1</sup> “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que determina por uma transferência da palavra ao outro [...]” (BRAIT; MELO, 2008, p. 61).

não lhe é inerente, mas adquirida, posto que ela só se efetiva quando é baseada na realidade, materializando-se, assim, o enunciado, lugar da manifestação do discurso (BAKHTIN, 2016).

Interessa para este estudo a noção de incompletude da linguagem. A partir do momento em que a palavra é inserida em uma comunicação concreta – ou nas práticas educativas, o texto –, ela, quando inserida em um contexto, torna-se um signo ideológico, no qual se destacam os aspectos sociais e históricos, que, inseridos no discurso, não evidenciam somente o que é expresso, mas também o que está implícito, ou seja, o não dito.

A linguagem é incompleta porque sempre carece que outro pratique um ato responsivo, pois segundo Bakhtin (2016, p. 26),

toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Na maioria dos casos, os gêneros da complexa comunicação cultural foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente às respectivas mudanças e adendos ao discurso escrito e ao lido.

Nesse sentido, entendemos que a argumentação é uma das estratégias que completa a linguagem, quando o *eu* interpela o *outro* no ato comunicativo, exigindo dele uma resposta a partir do momento em que tenta persuadi-lo a aderir ao seu posicionamento. É a interação.

Historicamente, foi assim que aconteceu com o discurso científico – a argumentação como base para a apresentação de ideias –, mas, em um dado momento, aconteceu a anulação do *outro*, onde o poder passou a ser considerado em detrimento da interação.

### Epistemologia e o fazer científico

Ivanilde Apoluceno de Oliveira destaca a importância da Epistemologia para o fazer científico. É esse o ramo da filosofia que estuda o conhecimento, assim, pode-se entender o termo como “discurso ou estudo sobre a ciência” (OLIVEIRA, 2016, p. 17). É papel dela refletir sobre a ação dos cientistas e a relação de sua produção com a sociedade, que não está livre de ser influenciada por ideologias e posicionamentos políticos. Assim, pode-se questionar o conceito de neutralidade científica.

O conhecimento é pautado em diversas estratégias metodológicas, que durante anos foram confrontadas, e uma acabou se sobrepondo à outra. Foi assim com o que se nomeia de *pré-saber* e *saber*. Ambos convivem, mas o saber foi valorizado e passou a ser aceito a partir da comprovação científica. Para entender isso, é necessário que se faça o percurso do conhecimento desde o pensamento grego, passando pelo medievo até o surgimento da modernidade. Cada um desses períodos se apresenta como significativo para a construção do conhecimento humano<sup>2</sup>.

2 Sobre esse percurso histórico, cf. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia e educação:

## Caminhos Discursivos: Argumentação como Estratégia de Leitura

Para este estudo, interessa o que, a partir do início do século XIX, começou a vigorar como pensamento hegemônico: a visão positivista da ciência, assim, “Na Modernidade, consolida-se, portanto, a objetivação do conhecimento por meio do método experimental de ciência, que apresenta os seguintes passos: observação dos fatos; levantamento de hipótese; experimentação para verificação da hipótese e elaboração de leis ou teorias” (OLIVEIRA, 2016, p. 79).

Importa agora à ciência quantificar as pesquisas com leis gerais, o que é cabível dentro das ciências naturais – tomadas como modelo universal para o Positivismo –, e não mais refletir sobre o conhecimento. Sai de cena a Epistemologia. Evidentemente, tal concepção passou a ser criticada pela própria ciência, principalmente destacando a necessidade de se valorizar as ciências humanas. Nesse sentido surgem teóricos como Dilthey, que destaca

a importância das ciências humanas no cenário científico, pelo fato de apresentarem questões vitais para a nossa civilização, bem como estarem, mais do que em outros momentos, em busca de sua fundamentação como ciência e a sua independência frente às ciências naturais por sua especificidade interpretativa de análise (OLIVEIRA, 2016, p. 79).

As críticas ao modelo de ciência tradicional passaram a ser sistêmico e colocaram em xeque o que se entendia como certo e permanente. Assim, tornou-se imperativo o retorno da Epistemologia como forma de entender o fazer científico como produção humana, inserida em um tempo e espaço. Daí se passa a questionar conceitos como *modernidade* e *pós-modernidade*. E para tal análise, serão considerados os postulados feitos por Boaventura de Sousa Santos, que destaca uma crise de paradigma, iniciada nas ciências naturais e que questiona a infalibilidade da ciência.

### O paradigma dominante em crise

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são cruzamentos de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 2001, p. 5).

As palavras iniciais de Boaventura de Sousa Santos, no livro *Um discurso sobre as ciências* (Edições Apontamento, 2001), evidenciam o panorama de uma mudança iminente e necessária.

Mudança esta que se inicia a partir do entendimento dos conceitos *modernidade* e *pós-modernidade*. Segundo Oliveira (2016, p. 87), Dussel considera a modernidade

como processo de emancipação da razão humana, por meio do processo civilizatório da cultura europeia, caracterizando-se como um fenômeno eurocêntrico, cujo discurso é o de que “a Europa teve características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas”.

Nisso se configura o *mito da modernidade*, quando o europeu se considera superior aos povos colonizados, trazendo para as terras colonizadas brutalmente por eles o conceito de *civilização*. Nega-se o diálogo com o *outro*, nega-se a interação, nega-se a alteridade. Nega-se o *outro* como constituinte do *eu* no cotidiano, na ciência, na educação.

De críticas ferrenhas – oposição – a moderadas – que veem a modernidade como ponto de partida –, a pós-modernidade propõe uma nova ciência e uma nova ordem mundial. Lyotard, segundo Oliveira (2016, p. 98), afirma que a pós-modernidade é “o estado da cultura após as transformações que afetam as regras do jogo das ciências, da literatura e da arte a partir do fim do século

bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.



XIX”.

Nesse sentido, de acordo com Mota Neto (2014, p. 116), “não há monolitismo no conjunto das teorias pós-modernas. Termos profundamente ambíguo, seu uso, seja como apropriação, seja como crítica, exige cuidado em relação às intenções políticas e fundamentações epistemológicas não só diferenciadas, mas, em muitos sentidos, até antagônicas”.

O discurso pós-moderno, aliado a preceitos capitalistas, resulta historicamente em uma condição acrítica do pensamento científico e social. Isso permite que sejam suscitadas questões que precisam ser enfrentadas, como o paradigma dominante na ciência. Para Marcondes, segundo Oliveira (2016, p. 98-99), é o momento de “uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação dos modelos anteriormente predominantes de explicação”.

Nesse escopo, surgem os pressupostos de Boaventura de Sousa Santos. Seu postulado se apresenta como paradigma emergente, também denominado por ele de *pós-moderno*, que pode ser explicado como

aquele que se caracteriza por uma dimensão social e não apenas científica, cuja concepção é sistêmica, holística e constituída por uma pluralidade metodológica e de estilo e, sobretudo, busca superar a visão dicotômica presente na concepção moderna de ciência entre as ciências naturais e ciências sociais, o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras (OLIVEIRA, 2016, p. 103-104).

Afirma que o paradigma moderno de ciência entrou em crise quando os próprios cientista começaram a questionar a própria ciência. Einstein com a Teoria da Relatividade, Borh e Heisenberg com a mecânica quântica, Gödel com os teoremas das incompletudes e impossibilidades, e tantos outros avanços mostraram que a ciência não é exata e os cientistas não são oniscientes. Boaventura de Sousa Santos traz a epistemologia para o centro da discussão quando os cientistas problematizam a ciência a partir de um enfoque sociológico (OLIVEIRA, 2016).

Assim surge o paradigma emergente, a partir de uma crise profunda e irreversível do paradigma dominante. Todavia, o que emerge é novo e fluido, baseado em uma pluralidade de condições teóricas e sociais.

Os postulados de Santos (2001) baseiam-se nas seguintes ideias:

- 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social: superação da dicotomia ciências naturais vs. ciências sociais, em que se passa a perceber um destaque aferido às humanidades.
- 2) Todo conhecimento é local e total: procura-se superar o determinismo e o descritivismo do discurso científico.
- 3) Todo conhecimento é autoconhecimento: insere o sujeito como referencial e referente no processo investigativo.
- 4) Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum: procura enriquecer o fazer científico a partir da relação com o mundo.

Abrindo-se a uma pluralidade de modos de conhecimento e conseqüentemente novas relações, chega-se à Ecologia de saberes, que para Boaventura de Sousa Santos é “um conjunto de epistemologias que parte da diversidade e da globalização contra-hegemônica”. Defende ainda que o pensamento dominante é *abissal*, pois confere à ciência moderna o “monopólio da distinção entre o que é verdadeiro e falso” (OLIVEIRA, 2016, p. 106), entre saberes visíveis e invisíveis. O que o autor propõe é o pensamento *pós-abissal*, que se caracteriza pela ruptura epistemológica com a ciência moderna e retorno à valoração do senso comum; nesta valorização, estabelece o diálogo, que denomina *Ecologia de saberes*.

## Por uma leitura argumentativa

O paradigma emergente foi obtido por uma via especulativa a partir do paradigma dominante. Santos (2002) assevera que só se pode transitar na via da especulação por se viver atualmente o processo de conflito, adequação, superação.

É sobre isso que o autor discursa no seu livro *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática* (Editora Cortez, 2002). Sua análise baseia-se na proposição de um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002, p. 74), no qual ciência e sociedade podem se relacionar sem prejuízos, o que não aconteceu na concepção do paradigma dominante. A partir dessa constatação, Santos (2002, p. 74-75) afirma que o resultado mais danoso foram as representações inacabadas da modernidade, que podem ser superadas, pois

só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade. Se é verdade que a modernidade não pode fornecer a solução para excessos e défices por que é responsável, não é menos verdade que só ela permite desejá-la. De facto, podemos encontrar na modernidade tudo o que é necessário para formular uma solução, tudo menos essa solução.

O autor afirma que as representações que a modernidade deixou inacabadas foram o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva. Por isso, acabam sendo uma importante via para a consolidação do paradigma emergente. O princípio da comunidade, por exemplo, “é o menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética política com o pilar da emancipação” (SANTOS, 2002, p. 75), e se caracteriza pelas dimensões sociais da participação e da solidariedade.

Considerando o que foi exposto sobre a predominância do Positivismo na ciência, ele apresenta outra via significativa: a racionalidade estético-expressiva, que, segundo o autor, foi a que menos foi influenciada pela ciência moderna, porque ela, assim como a arte, não pode ser entendida de forma automática, afinal, trata-se uma percepção sensorial do observador/leitor.

As vias apresentadas por Boaventura de Sousa Santos se apresentam como conhecimento. Para o autor,

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre o estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *caos* e um estado de saber que designo por *ordem* (SANTOS, 2002, p.78, grifos do autor).

O autor prossegue, defendendo um equilíbrio entre esses tipos de conhecimento, mas não foi o que aconteceu historicamente, e o resultado foi o predomínio do conhecimento-regulação e, conseqüentemente, a necessidade de se repensar o paradigma, que aponta como saída o enfoque do conhecimento-emancipação. Nesse sentido, Santos (2002, p. 95) reforça que

Para podermos reconstruir o conhecimento-emancipação como uma nova forma de saber, temos que começar pelas representações inacabadas da modernidade, ou seja, pelo princípio da comunidade e pela racionalidade estético-expressiva: o conhecimento-emancipação é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo. Estas duas características (o caráter local e o caráter argumentativo) são inseparáveis visto que só pode haver discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas, os auditórios relevantes da retórica.

O discurso deve ser baseado na retórica, o que garante uma expansão discursiva, assim, o discurso não fica restrito, o que o autor chamou de *monopólio de interpretação*. Torna-se, então, necessário pensar a retórica baseada em argumentos, que devem ser

## Caminhos Discursivos: Argumentação como Estratégia de Leitura

de uma imensa variedade, mas só podem ser aplicados a um processo concreto de argumentação se estiverem preenchidas duas condições: tem de haver algumas premissas geralmente aceitas e que funcionem como ponto de partida para a argumentação; tem de haver um auditório relevante a persuadir e convencer (SANTOS, 2002, p. 99).

Daí, Boaventura de Sousa Santos, depois de situar o lugar da retórica – na comunidade, que se configura como um auditório responsivo e dialógico – defende que a argumentação seja o mote para se averiguar as razões e motivações para a defesa de ideias e posicionamentos tomados.

Nisso coaduna-se com Bakhtin ao conferir importância em pensar o contexto/situação em que a linguagem é utilizada, pois a palavra está presente nos atos e nas representações feitas pelo sujeito e é marcada por ideologias (VOLÓCHINOV, 2004).

A perspectiva da persuasão é também destacada por ambos os autores, devido à sua importância no ato comunicativo, sendo natural aos sujeitos a necessidade de convencimento do outro, e para isso lançam mão de estratégias para que a argumentação se efetive.

Alteram-se os contextos, mudam-se os posicionamentos, mas a relação mediada pela linguagem é impreterivelmente dialógica – o *eu* necessita do *outro* – e deve ser interpretada a partir de um conhecimento compartilhado e expressivo de acordo com a demanda social. Inevitavelmente, é a leitura que permite a visibilidade do que antes estava escondido.

No caso da produção de textos voltada para a preparação para os processos seletivos das universidades, percebe-se que ainda não se chegou ao que principalmente Mikhail Bakhtin e Boaventura Santos entendem como discurso e argumentação. Pois a educação ainda está pautada nos parâmetros do paradigma dominante, quando apenas interessa o resultado, e não o processo de leitura e recepção de texto, principalmente os de cunho literário.

### Considerações Finais

É verdade que a ciência outorgou à sociedade avanços e novas dinâmicas que muito ajudam para a praticidade do dia a dia. Mas ela não garante tudo. Ainda vale o exercício constante do saber, do errar, do refazer caminhos.

Tais atitudes são próprias dos que se dedicam à educação, pensada epistemologicamente, o que gera reflexões e inquietações. É a partir dela que se inicia qualquer transformação social. Lendo o mundo em que se vive, pode-se direcionar a sociedade para caminhos menos tortuosos e com mais possibilidades de diálogo.

A responsabilidade para a formação de alunos que desenvolvam a competência leitora é o desafio do ensino da linguagem, visando a potencialidade discursiva, que, infelizmente, é pouco desenvolvida no ensino de língua materna, o qual deveria garantir aos alunos o êxito na interpretação de qualquer texto. E em tempos de profusão da informação massificada – e por isso, às vezes, é difícil distinguir o que é verdadeiro e o que é falso –, essa interpretação capacidade de interpretação é muito necessária.

Essa necessidade é compreendida quando se percebe a leitura como um fator social, e quem lê proficientemente tem a possibilidade de potencializar seu discurso, tem consciência de que pode agir sobre o *outro*. No caso da produção de textos, construir um discurso é mais complexo, pois deve ser pensado para um interlocutor “ausente”, que só será materializado no ato da leitura. Isso exige preparo e estratégia.

É dessa forma que se entende a construção da argumentação como benéfica para o ensino da produção de textos. Pensada e discutida pelos principais aportes teóricos deste estudo, ela pode se constituir como recurso para a construção de um discurso – seja oral, seja escrito – eficaz e produ-

tivo para os alunos.

E, assim, a leitura não deve ser considerada apenas como resultado da interação texto-leitor, pois a cada leitura, a cada nova estratégia traçada, algo novo é acrescentado e ela pode ser influenciada por diversos fatores. Diante disso, a leitura deve ser também para ler o mundo e a função do educador deve ser a de proporcionar condições para que o aluno aprenda por si só e que possa dialogar sobre a sua leitura das diversas linguagens, tornando-o proficiente.

### **Referências**

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. O pensamento de Bakhtin sobre a linguagem: contribuições para a educação. *Revista Trilhas*, v.3, n.25/26, jan./dez., Unama, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 23-69.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 191-200.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado, enunciado concreto e enunciado. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008, p. 61-78.

MOTA NETO, João Colares da. Para além da celebração elogiosa ou da denúncia odiosa: um ensaio sobre implicações das teorias pós-modernas na educação. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v.9, n.23, p.99-118, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Racionalidade científica contemporânea. In: \_\_\_\_\_. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 97-112.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 36-58.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 74-117.

VOLÓSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

# Entre Penas, Maracás e Decolonialidade: Uma Epistemologia a Partir do Outro

Thaís Tavares Nogueira

## Introdução

O presente artigo se baseia em discussões que dialogam criticamente com várias teorias acerca do conhecimento, desde o pensamento que antecede a ciência moderna, até às teorias contra hegemônicas advindas de contribuições de autores pós-coloniais, transmodernos e decoloniais. Essas teorias são de grande contribuição e reflexão para o campo de estudos e pesquisas na área da educação, especialmente na linha em que desenvolvo minha pesquisa de mestrado: Saberes Culturais e Educação na Amazônia, que tem possibilitado a construção teórica acerca de saberes e práticas educativas diversas na região amazônica, apontando para a necessidade de se pensar a lógica do conhecimento de forma outra que não apenas aquela vinculada ao pensamento eurocêntrico, mas principalmente a partir de experiências do cotidiano dos povos da Amazônia, ao reconhecer sua riqueza cultural.

Como cultura religiosa, trago o tema da pajelança para o campo da educação, a fim de levantar pontos de sua história de resistência em nossa região e relacioná-los com os pensamentos acerca do desafio de rompimento com o paradigma moderno de ciência. Nesse sentido, busco refletir sobre as práticas da pajelança enquanto um saber tradicional, popular e de resistência à luz do pensamento decolonial.

Entendo aqui a decolonialidade como uma corrente de pensamento e ações pautada no sentimento de liberdade, respeito e alteridade ao ser humano, independentemente de sua raça, credo, lugar etc. E está voltada para aqueles que enfrentam ou necessitam enfrentar a exclusão, o preconceito, o racismo e impulsiona a superar toda e qualquer forma de opressão advinda do processo colonizador europeu.

Mota Neto (2016, p. 44), autor que em sua obra propõe uma pedagogia decolonial, traz à reflexão a concepção de decolonialidade como

um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas

## Entre Penas, Maracás e Decolonialidade: Uma Epistemologia a Partir do Outro

pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos de existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

O pensamento decolonial parte de um grupo de pensadores latino-americanos<sup>1</sup> que questionam a hegemonia eurocêntrica de produção nas ciências humanas, em uma geopolítica do conhecimento, inventada pelos colonizadores europeus sob o nome de modernidade. Esse grupo de pesquisadores levanta conceitos importantes para se pensar o processo de colonialismo que ocorreu nos países da América Latina e que invisibilizou os povos dessa região, bem como seus saberes, suas epistemes, sua história. Logo, é importante destacar que as reflexões e trabalhos acerca desse pensamento partem da afirmativa de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa” (MIGNOLO, 2005, p. 36).

Assim, ao assumirem uma postura política de combate a essa colonialidade presente na modernidade, e toda forma de opressão, discriminação e silenciamentos dos grupos subalternizados por ela, esses intelectuais passam a formar um grupo de pesquisadores que atua, segundo Escobar (2003, p. 52), no “programa de investigación de modernidad/colonialidade”, ou seja, pesquisadores da perspectiva teórica da modernidade/colonialidade, que buscam não somente revelar outra face da modernidade, mas, principalmente, resistir a ela, enfrentar, criar e possibilitar meios de reconhecimento e afirmação dos povos até aqui racializados, discriminados e silenciados, ao romper com a hegemonia epistêmica ocidental.

Não pretendo aqui me aprofundar em conceitos, e sim dialogar com pensamentos que se aproximem e possibilitem o debate epistemológico, no sentido de sobrepor o embate político e de poder que perpassa o campo científico.

Nesse intuito, fico muito inclinada a fazer referência ao que Mota Neto (2016, p. 43) destaca sobre o conceito já apresentado:

Cabe, no entanto, ressaltar, mais uma vez, que não se deve utilizar o conceito de decolonialidade para se referir apenas às ideias daqueles que desenvolveram o termo. Mais importante que o nome é a concepção política, ética e epistemológica que lhe é subjacente, concepção, aliás, que tem sido tecida desde a origem do processo colonizador na América Latina, por muitas mãos, no interior de uma plêiade de movimentos de resistência [...].

Assim, também, busco salientar a ideia dos sujeitos envolvidos nas práticas de pajelança como sujeitos Outros de produção de conhecimento, dialogando aqui com Dussel, quando conceitua esse Outro a partir de sua análise sobre o início da modernidade (*ego moderno*), em que a Europa do período dos “descobrimientos” tratou as outras culturas e povos como objetos que necessitavam de um processo de civilização, mesmo que violento e negador de que esse objeto é o Outro com sua história, seus saberes, sua diferença negada em todo o processo de colonização:

O Outro é a “besta” de Oviedo, o “futuro” de Hegel, a “possibilidade” de O’Gorman, a “matéria bruta” para Alberto Caturelli: massa rústica descoberta para ser civilizada pelo “ser” europeu da “Cultura Ocidental”, mas “en-coberta” em sua alteridade (DUSSEL, 1993, p. 36).

Com base em pesquisas bibliográfica e de campo, abordo a temática da pajelança, seu processo histórico de resistência e sua concepção acerca de uma prática em que ocorre circulação de saberes, e a relação com teorias que possibilitam pensar uma proposta contra hegemônica de

---

<sup>1</sup> Entre os pensadores associados com este grupo estão o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (cf. OLIVEIRA, 2016).



construção do conhecimento, a partir de um conceito mais amplo de educação e de respeito aos povos até então invisibilizados ou à margem desse processo.

Para tanto, aponto, neste primeiro momento – a introdução –, os caminhos que me permitem refletir acerca desta proposta de estudo; no segundo ponto, abordarei o tema da pajelança, relacionando-o à educação e práticas de resistência; em seguida, destacarei algumas questões e apontamentos para que se reflita acerca das práticas epistêmicas na ciência moderna e de como, à luz da decolonialidade, se pode pensar sua superação; por fim, concluo destacando a possibilidade de se caminhar na direção de práticas de pesquisa e epistemologias contra hegemônicas.

## Religião, educação e resistência

O termo *pajelança*, segundo os antropólogos Maués e Villacorta (2011, p. 11), refere-se a “uma forma de xamanismo em que se dá a ocorrência do fenômeno de incorporação pelo pajé, sendo seu corpo tomado, no transe ritual, por entidades conhecidas como encantados ou caruanas”. Durante esse ritual, a principal ocupação do pajé é a cura de doenças.

A pajelança se caracteriza como uma prática religiosa com rituais xamânicos<sup>2</sup> de cura que teve sua origem com os povos indígenas, sofrendo influências, no decorrer do processo colonizador, de outras culturas como a africana e a europeia, por exemplo (MAUÉS, 2008).

Desde os primeiros registros dos colonizadores, nos relatos de viagem, já se observa a existência da prática religiosa da pajelança, como se constata nas cartas que descreviam o Brasil, durante a colonização. Assim, observa-se que sempre existiu na história do Brasil, mais especificamente na história da Amazônia, a presença desse sujeito chamado pajé.

Os pajés, citados como muito “prestigiados” nas aldeias por onde andavam, desempenharam importante papel nas práticas de cura não só em suas aldeias, mas estendendo esse saber ancestral aos colonos e colonizadores de nossa região. Eram, contudo, vistos como os “maiores inimigos” da Igreja, que buscava catequizar a todos eles, porém os pajés usavam “muitos enganos e feitiçarias”, segundo os relatos do padre Manoel da Nóbrega, no século XVI (ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). Ou seja, suas práticas religiosas e relação com a natureza, com o sobrenatural, eram vistas como subversivas à ordem que a Igreja Católica tentava impor.

Nas leituras sobre esse tema na obra de Aldrin Figueiredo (2008), pude conhecer o lado da persistência dos grupos praticantes da pajelança, fortemente marcada pela repressão religiosa e militar em nossa região nos tempos da belle-époque<sup>3</sup>, bem como em todo o processo de ocupação de seus territórios no período da colonização.

Assim, a religiosidade popular não era percebida como merecedora de respeito ou reconhecimento em tempos de “modernização” de nossa região. Esta cultura popular era vista como “crendice” que destoava com a ordem estabelecida e impulsionada pela modernidade que chegava aqui:

Dentro desse quadro, as práticas da religiosidade popular foram pensadas como algo arcaico, obscuro e selvagem, que, portanto, deveriam ser extintas para o bem do catolicismo. Dom Macedo Costa, bispo do Pará de 1861 a 1891 e líder do clero brasileiro nos tempos da Romanização, colocou-se ativamente contra todos os tipos de manifestações, rituais e formas populares de devoção que fugissem às regras impostas pelas cartas pastorais, catecismos e missais. Segundo Dom Antônio de Almeida Lustosa, seu maior biógrafo, Dom Macedo Costa, numa de suas

2 Relativo ao xamanismo: conjunto de práticas e crenças mágicas do xamã, sacerdote tribal que utiliza meio mágicos para curar males, doenças etc.

3 A belle-époque, expressão francesa, ocorreu no período de 1850 a 1920, quando a Amazônia era a maior produtora de borracha do mundo, e se buscava a modernização europeia para a região.

## Entre Penas, Maracás e Decolonialidade: Uma Epistemologia a Partir do Outro

visitas pastorais à ilha do Marajó, mais precisamente ao município de Soure, esteve em entrevista com um célebre pajé, condenando em público suas imposturas (FIGUEIREDO, 2008, p. 21).

Os praticantes da pajelança, aqueles que a percebiam como uma religião e participavam de seus cultos ou simplesmente recorriam aos seus rituais de cura, eram veementemente perseguidos, presos, punidos, silenciados. Logo, não se pode deixar de encarar esses grupos como uma massa de resistência a todas as formas de opressão e silenciamento pelas quais passaram.

Intendentes, bispo, delegado, propagadores de ideologias diversas – da “ciência positiva” ao “discurso moralizador e romanizado” – todos como que deixavam suas divergências de lado, para que, quando no trato com as tradições religiosas populares, estivessem unidos bradando em favor da civilização nos trópicos, da racionalização dos hábitos do povo, vistos como impregnados de superstições, crenças arcaicas e práticas sociais que beiravam à selvageria. Por outro lado, eu tinha consciência que esse grande número de fontes documentais mostrava a persistência de tradições religiosas populares como um *locus* dinâmico de conflitos [...] (FIGUEIREDO, 2008, p. 21-22, grifos do autor).

Ao abordar esse tema no campo da educação, é preciso ampliar o conceito que se tem para *práticas educativas*, entendendo-as como trocas de saberes que não estão apenas no âmbito da educação escolar. Para tanto, considero aqui a conceituação dada pelas historiadoras Paola Cunhe e Thaís Fonseca, a qual afirma que prática educativa é “toda relação em que há transmissão de conhecimento de qualquer espécie, seja de caráter moral, religioso, técnico ou até mesmo escolar” (CUNHA; FONSECA, 2007, p. 2).

Sobre isso, ainda, apreendo um olhar alargado acerca da educação numa perspectiva cultural, que a compreende como práticas que estão para além da educação formal, muito antes dos espaços escolares e sem necessariamente precisar deles, ao ancorar-me em Brandão (1999; 2002) que entende a educação como cultura, e que, nesse sentido, ocorre em diversos contextos, em práticas de construção do social e representação deste, não havendo uma forma única de educar.

Assim, também, a fim de relacionar o tema aqui tratado como um espaço de circulação de saberes, remeto-me à Albuquerque e Babosa (2016, p. 129) que trazem a pauta da religião como educação, em que ressaltam essa relação numa perspectiva epistemológica. Os autores afirmam que “templos, terreiros e igrejas se caracterizam pela troca e transmissão de um conjunto de saberes que possibilitam a circulação de sentidos e de significados de teor pedagógico”. Nesse sentido, continuam:

a educação vivenciada em espaços religiosos configura-se como uma prática ligada à produção da vida e reprodução social, na qual indivíduos constroem sua subjetividade e dão continuidade a sua existência (ALBUQUERQUE; BARBOSA, 2016, p. 131).

Dessa forma, não se pode pensar em todo esse processo de resistência pelo qual passou a pajelança sem atentar aos saberes que circulam em suas práticas. Sendo eles saberes tradicionais, que remontam desde a formação dentro dos terreiros aos rituais de cura, passando por uma infinidade de símbolos e, com eles, aprendizados que são repassados de geração a geração.

[...] uma diversidade de saberes, práticas e rituais de cura que configuram uma sabedoria popular que possibilita aos sujeitos ordenarem a vida cotidiana e darem sentido às suas experiências. Tais saberes incluem o conhecimento dos mitos, da fauna e da flora, dos remédios da mata, a preparação de chás e banhos, o domínio de orações, das técnicas do transe, dentre outros (ALBUQUERQUE; FARO, 2012, p. 70).

Ao refletir sobre a organização em um terreiro de pajelança na Ilha de Colares-PA, onde de-

## Entre Penas, Maracás e Decolonialidade: Uma Epistemologia a Partir do Outro

envolvo minha pesquisa de campo, destaco a existência de uma prática educativa, a exemplo do rito de iniciação, ao observar o pajé como um educador que media toda a ritualística. Todos que participam dos trabalhos no terreiro experimentam também algum tipo de aprendizagem, que se mostra em vários momentos e detalhes, como quando se aprende sobre a história das entidades nas suas falas e contações durante a passagem no terreiro (quem são, de onde vêm, sua missão); quando se aprende onde sentar, onde não entrar, no que tocar e o que cantar para acompanhar os trabalhos; quando se escuta as orientações acerca de quais ingredientes da natureza usar para tomar os banhos ou os chás recomendados pelo pajé, durante a incorporação; quando se aprende a moral repassada pelas entidades sobre caridade, a missão nesta terra e o cuidado com o divino. Tudo isso compõe o processo educativo.

### Uma epistemologia a partir do outro

Ao pensar na lógica da ciência moderna sob uma perspectiva abissal, Santos (2010) aponta para um “sistema de distinções”, ou seja, um sistema em que a divisão entre o que é legitimado enquanto conhecimento válido e o que não é torna-se o ponto fundamental para embasar a crítica a essa forma de equacionar os conhecimentos no mundo.

Afinal, a partir de qual paradigma se constitui este pensamento abissal, no qual apenas uma parcela, que se julga erudita, detém os espaços e a produção do conhecimento? E mais: apenas esta parcela é capaz de dizer, sob a ótica da tal ciência moderna, que este ou aquele conhecimento é válido em detrimento de tantas outras formas de saber e conhecer a vida e o mundo?

As intervenções no mundo real que favorece tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm maior acesso a este conhecimento. Enquanto as linhas abissais continuarem a desenhar-se, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico (SANTOS, 2010, p. 48).

Em meio a tantas transformações num espaço globalizante atual, é possível negarmos outras formas de ser e saber no mundo? De que maneira o pesquisador se apresenta na atualidade, quando urge a necessidade de se pensar a partir de grupos que resistem a este epistemicídio proporcionado por uma ciência excludente, e resistem por meio de sua cultura, suas tradições, suas lutas e espaços? Urge, sim, pois num mundo onde a desigualdade social e todo tipo de preconceito estão postos a serem enfrentados, não se pode pensar em qualquer campo de conhecimento em que não pese o olhar a estes sujeitos, como sujeitos que constroem seu conhecimento, validam suas práticas de resistência e gritam no invisível, no inaudível.

Assim, quando me proponho a levantar questões no campo da educação em que se discutam práticas outras de resistência, como de uma cultura que por muito tempo se tentou invisibilizar, no caso da pajelança, não posso deixar de questionar em que linha se costura essa produção de conhecimento: permanece a exclusão de uma linha abissal ou se desafia a ir adiante, na busca por uma *co-presença* nessa produção de conhecimento, na qual sujeitos ditos subalternos sejam ouvidos e reconhecidos como fundamentais para a construção desse pensamento pós-abissal?

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 44-45).

Arroyo (2014), quando escreve sobre *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, discute sobre uma

## Entre Penas, Maracás e Decolonialidade: Uma Epistemologia a Partir do Outro

pedagogia moderna que também se configurou a partir de um pensamento colonizador. E que em toda a sua trajetória, mesmo atravessando diversas correntes de pensamentos, incluindo as correntes mais críticas, ainda sim se pensou a pedagogia como um processo pronto, num espaço definido (o escolar), no qual os “sujeitos aprendizes” chegam “vazios” e saem “melhores”, se ali se dedicarem.

Numa perspectiva decolonial, Arroyo provoca reflexões sobre essa lógica de produção do conhecimento. De onde parte e para onde vai. Ao falar dos coletivos sociais que se mostram formados como Outros Sujeitos, revelando outra história da educação. Uma história contada a partir deles.

Logo, questiona-se a pedagogia que está posta a atender tanta diversidade sem partir desses Outros sujeitos heterogêneos e que já trazem consigo uma pedagogia da resistência. Resistem à exclusão, à desigualdade, à dominação pretendida por uma elite circunscrita nos moldes eurocêntricos de poder.

As teorias pedagógicas não põem em prática concepções, epistemologias de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata (ARROYO, 2014, p. 11).

E o que me proponho a discutir neste artigo parte exatamente deste engodo ou da tentativa de tentar suprimir a resistência. Uma perspectiva de produção e organização de conhecimento pensada a partir do Outro, na qual a episteme parta do seu lugar e a partir dele. Que este Outro não seja apenas ouvido numa lógica de reprodução ocidental da ciência, mas que tenha espaço para voz e que seus saberes ganhem a dimensão de legitimidade do que é dito conhecimento para o mundo ocidental. É o que Grosfoguel (2010) diz quando aponta para uma *epistemologia descolonial*:

Salvo raras exceções, os estudos dedicados à globalização, os paradigmas da economia política e a análise do sistema-mundo não tiraram as ilações epistemológicas e teórica da crítica epistêmica proveniente dos lugares subalternos cavados pelo fosso colonial, que encontraram expressão no meio acadêmico através dos estudos étnicos e dos estudos feministas. Com efeito, essas abordagens continuam a produzir conhecimento através dos olhos de deus, a partir do “ponto zero” do homem ocidental. Isto gerou importantes problemas no que respeita a forma como conceptualizamos o capitalismo global e o “sistema-mundo”. Estes conceitos precisam ser descolonizados e tal só pode ser conseguido por meio de uma epistemologia descolonial que assuma abertamente uma geopolítica e uma corpo-política do conhecimento descoloniais como ponto de partida para uma crítica radical (GROSFOGUEL, 2010, p. 411).

Para Grosfoguel (2010), é preciso que a fala desse sujeito Outro e o lugar de onde ele fala estejam enunciados, postos, sem intérpretes de fora. É o que se chama de geopolítica e corpo-político. Logo, deve haver relação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico. Ou seja, é preciso pensar epistemologicamente como aqueles situados no lado oprimido da diferença colonial e não como aqueles que se encontram em posição dominante.

Nesse sentido, uma reflexão sobre os saberes da pajelança, e esta como uma cultura que se mantém e resiste à opressão desde o processo colonizador, remete este estudo a pensá-la como uma episteme outra que possa ser construída a partir desse Outro, numa interlocução possível na proposta de um paradigma científico contra-hegemônico.

Assim, entendo o sujeito Outro de meu estudo, no caso o pajé, como um sujeito de conhecimento, que traz sua lógica de organização e de troca desse conhecimento, por meio dos saberes que circulam em suas práticas. Logo, não posso me desprender da ideia de se pensar com urgência uma epistemologia a partir do Outro, na qual o olhar do pesquisador não o nega, não o classifica, não

## Entre Penas, Maracás e Decolonialidade: Uma Epistemologia a Partir do Outro

o representa. O pesquisador apresenta. Torna visível por meio de uma ciência que esteja para além da linha abissal. Reconhece esses saberes outros desses Outros sujeitos, que sempre estiveram aqui e que resistiram ao longo do processo colonizador. Assim, “repensar o mundo colonial/moderno a partir da diferença colonial altera importantes pressupostos dos nossos paradigmas” (GROSFOGUEL, 2010, p. 418).

Ao me direcionar ao sujeito pajé como um educador no espaço do terreiro, quando este possibilita que se possa conhecer os rituais de cura e as entidades, a partir de seu olhar e de suas práticas, destaco a importância, enquanto pesquisadora, de revelar e fazer pensar sobre a existência de um modo outro de perceber os processos educativos para além do território da escola.

Arroyo (2014) discorre sobre as literaturas que partem de uma educação popular, a qual vê a educação como um processo de humanização, uma *pedagogia em movimento*. Assim, ao citar as reflexões e práticas educativas de Paulo Freire na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido, afirma que sua importância está em passar a atenção *dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos*, “sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação” (ARROYO, 2014, p. 27).

Logo, ao se pensar a prática educativa na pajelança, emerge a discussão acerca desse sujeito educador representado aqui pelo pajé, a educação que permeia o terreiro, sua lógica, sua cultura, suas relações. Na tentativa de compreender essa dinâmica, é preciso que se pense a partir de uma outra ideia de pedagogia que não aquela circunscrita pela modernidade eurocêntrica, mas a partir de sujeitos que resistiram a isso e que mantêm vivas tradições milenares em sua forma de educar, de se reinventar numa educação em que o humano é apenas uma das formas de se conhecer, que a espiritualidade envolta das práticas de pajelança passe a ser considerada na construção dessa outra pedagogia: dialógica e cultural.

### Considerações finais

Ao refletir sobre o estudo deste artigo, reporto-me à linha pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, a qual tenho minha pesquisa de mestrado vinculada, e que traz como grande desafio a possibilidade de traçarmos caminhos de pesquisa por campos epistemológicos que nos possibilitem avançar no sentido de transpor a linha abissal imposta pelo paradigma da ciência moderna.

As pesquisas desenvolvidas nessa linha seguem uma lógica contra-hegemônica quando passam a olhar e dialogar com práticas educativas de grupos até então subalternizados, avançando no sentido de conhecer o Outro e suas diferenças; as experiências desse Outro, suas práticas cotidianas.

Pesquisar sobre saberes e práticas educativas da pajelança me coloca o desafio de colaborar com as pesquisas no campo das religiões que compõem o universo da encantaria no Brasil, em particular na Amazônia, na tentativa de dar visibilidade ao processo educativo que favorece suas resistências e o enfrentamento à intolerância, ao preconceito e toda forma de opressão que essas religiões têm enfrentado.

Portanto, trazer as experiências educativas de grupos subalternizados para a academia pode colaborar na construção de um novo olhar, uma epistemologia a partir do Outro, pensada a partir de um projeto intercultural e descolonizado.



## Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. *Beberagens e processos educativos não escolares no Brasil*. Belém: EDUEPA, 2012.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B.; FARO, Mayra Cristina Silva. Saberes de cura: um estudo sobre pajelança cabocla e mulheres pajés da Amazônia. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano V, n. 13, Maio 2012.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B.; BARBOSA, Rafael Grigório R. A religião como educação. *Revista Educ. PUC-CAMPINAS*, 21 (1): 127-137, jan/abril, 2016.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo, Brasiliense, 1999. (Col. Primeiros Passos)
- \_\_\_\_\_. *A educação como cultura*. Mercado de Letras: Campinas, 2002.
- CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thaís Nívea de Lima. *Educação e religiosidade: as práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas*. Belo Horizonte: [s/e], 2007, p. 1-13 (Mimeo).
- DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de outro modo*. *Revista Tabula Rasa*. Bogotá – Colombia, n. 1, p. 51-86, Jan-Dez, 2003. Disponível em [www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf](http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf). Acesso 01 ago. 2018.
- FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *A cidade dos encantados: pajelanças, feitiçarias e religiões afro-brasileiras na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2008.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. 2.ed. Coimbra: CES, 2010, p. 405-439.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo. *Pajelanças e religiões africanas na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2008.
- MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. *Pajelança e encantaria amazônica*. In: PRANDI, Reginaldo (Org.). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, p. 11-58.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005, p. 33-49. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. 2.ed. Coimbra: CES, 2010.



# Epistemologia Decolonial na Amazônia: Os Saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (Pa)

Tereza Cristina Vasconcelos de Souza

## Introdução

Este artigo reflete parte da trajetória que tenho feito ao longo dos últimos anos nas andanças pelo município de Santarém Novo, em busca de investigar como essa comunidade vem se comportando no processo de ruptura diante das imposições coloniais ainda resistentes, principalmente no campo. A partir da definição do objeto de estudo, que remete aos aspectos da cultura oriunda da comunidade rural de Santarém Novo, faço um recorte sobre o carimbó produzido por mestres integrantes da Irmandade de São Benedito. Neste caso, a epistemologia científica me aponta diversos caminhos que me proporcionam olhares diferentes dos quais eu costumava ter durante minhas andanças pelo município.

Por meio das análises de cunho epistemológico, reflexão tornou-se mais ampla sobre várias teorias, desde os fundamentos históricos e filosóficos que perpassam as ciências humanas até o pensamento epistemológico mais moderno e contemporâneo. A partir das diversas teorias pesquisadas, optei pelos teóricos que abordam o pensamento de fronteira e a decolonialidade, como formas de resistência às imposições eurocêntricas patriarcais, coloniais, capitalistas, modernas.

O meu olhar de pesquisadora foi aguçado e seguiu em direção ao universo das teorias que constituem o campo científico, que necessita de uma consistência epistemológica mais profunda, diferente da que pude ter até então. As sinalizações são significativas para a compreensão de que, apesar de diversas leituras, ainda preciso aprofundar assuntos até então desconhecidos. Alguns já foram oportunizados com bastante propriedade, e foram de extrema importância para a construção dos caminhos da minha pesquisa.

Um dos temas que me chamou a atenção trata da questão da decolonialidade e da ruptura com a herança colonial que ainda é um processo em construção. Observamos que a decolonialidade não se manifesta tão somente no aspecto cultural dos povos colonizados. No entanto, nosso objeto de pesquisa se localiza neste campo. Trazemos algumas críticas como nos aponta Catherine Walsh ao afirmar que ainda nos anos 90, a diversidade cultural na América Latina, era tema da moda (CANDAUI, 2009). Ou seja, as questões culturais têm sido um canal de resistência, dando

## Epistemologia Decolonial na Amazônia: Os Saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (Pa)

origem a uma infinidade de temas, que estão sendo pautados nas discussões acadêmicas.

Nesta pesquisa, levantamos a seguinte questão: como o carimbó pode ser reconhecido como exemplo de resistência na perspectiva da decolonialidade? Isto posto, parece-nos que seu reconhecimento em nível nacional, rompendo com várias barreiras coloniais, pode sim ser apontado como marco decolonial na Amazônia. Desvelar essa questão de fundo faz parte das inquietações que move-me nesta investigação, as quais procurarei desvelar no decorrer do presente estudo.

Ao longo dos séculos, a ciência sempre foi vista como única e universal. E os saberes que me proponho a pesquisar sempre estiveram à margem desse conhecimento científico. Tenho compreendido que a cultura dos povos colonizados, principalmente na América Latina, foi usurpada e em muitos momentos vilipendiada e brutalmente silenciada durante o processo de dominação imposto pelos colonizadores europeus, deixando-nos uma triste herança, presente até os dias atuais.

Ao se referir também a essa questão, Oliveira (2011) pontua que, nos anos 60, os intelectuais e os movimentos populares criticavam às condições sociais de produção cultural em vigência, por reproduzir a cultura da classe dominante. A crítica não pode ser rechaçada, pois significa que se reproduzia aqui, o que se conseguia importar da Europa e dos Estados Unidos. Contrária a essa corrente, surge uma nova epistemologia que defende o reconhecimento e a valorização também dessa produção local, o que não é novo no Brasil, pois para Oliveira (2011), Paulo Freire, já apontava a necessidade da descolonização que oprimia o indivíduo, pois para ele, existia no Brasil uma casta colonial desde o período dos senhores do engenho, que negava as raízes culturais do povo, pois para esta não havia “participação popular na coisa pública. Não havia povo” (FREIRE, 1980, p.71).

E é na contramão desse pensamento que pretendo trilhar minha investigação: o reconhecimento de todos os saberes como importantes na construção do indivíduo. Reconhecer os saberes expressos na manifestação do carimbó, produzidos pelos mestres de Santarém Novo é o objetivo geral da pesquisa.

Ao pesquisar os saberes dos mestres de carimbó do município de Santarém Novo, no Pará, busco reconhecer e revelar o quanto os movimentos culturais do campo têm sido importantes instrumentos de resistência no âmbito cultural ao pensamento colonial, imposto por países que negam ou consideram uma cultura menor a produção cultural que se encontra à margem nos países latinos, considerados periféricos.

A metodologia preliminar utilizada neste artigo inclui a pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, selecionei alguns autores que são referências na temática da decolonialidade para que pudesse fazer uma leitura e as possíveis análises sobre a sua relação com o carimbó, como exemplo de uma possível forma de resistência. Foi significativa a leitura da tese de doutorado de Mota Neto (2016), que esclarece o pensamento decolonial defendido por vários autores, que integram a rede modernidade/decolonialidade, principalmente na América Latina.

A luta das comunidades do campo tem encontrado eco, mesmo após décadas de descaso, para alcançar o reconhecimento de seus saberes culturais. Considerando a relevância dessa temática, nos âmbitos acadêmicos, culturais e sociais, este estudo poderá ser fonte de pesquisa para outras pessoas que desejam conhecer mais sobre a decolonialidade, como processo de ruptura com a matriz colonial e os saberes dos mestres de carimbó, do município de Santarém Novo.

Em sua estrutura, o presente artigo apresenta os seguintes itens: introdução, na qual traço meu caminhar epistemológico e a justificativa da temática que me propus a pesquisar. Em seguida, faço considerações sobre o caminhar da decolonialidade – modernidade, e suas influências na América Latina e o exemplo do carimbó como resistência decolonial na Amazônia e por fim, as considerações deste trabalho.

## Desmistificando a Modernidade

Nosso debate epistemológico começa com o desvelamento do processo de modernidade, na verdade, a dominação europeia que conduziu milhares de homens e mulheres à servidão, as imposições e violências em nome de uma “civilização” retórica, fria e desumana, a partir do continente europeu.

Nesse debate sobre os mitos que rondam a modernidade, Dussel (1992) defende que isso se dá a partir do discurso que existe sempre uma cultura superior a outra, que tenta domesticá-la e subjugar-la. Ou seja, para ele é inegável que o descobrimento da Ameríndia foi o acontecimento marcante da modernidade. No entanto, trouxe no seu bojo violências de todos os matizes, acentuadas pela negação e o encobrimento do Outro.

Nessa rede de discussão em torno da desconstrução desse mito, podemos observar, que apesar dos esforços dos teóricos decoloniais, ainda persistem em nossos dias grandes focos de dominação sobre as populações até hoje consideradas subalternas<sup>1</sup>.

Ancorada em leituras sobre a descolonização do discurso europeu de modernidade, tive a oportunidade de construir um olhar crítico sobre os estudos científicos que julgava conhecer. Uma delas foi a proposta pelo livro do professor João Colares intitulado “Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina” (2016). Nesta publicação, que é o resultado de sua tese de Doutorado, ele faz algumas reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, tecendo comentários e trazendo para o debate acadêmico o programa da modernidade/decolonialidade, por meio de um “giro decolonial na América Latina”, a partir das análises de autores como Ramon Grosfoguel, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Walter Minolo, Franz Fanon, dentre outros.

Este grupo defende a necessidade de uma nova epistemologia, a partir do sul. Não, só do sul enquanto espaço territorial, mas do sul, considerado subalterno, portanto, de pouca ou nenhuma importância no campo das ciências. Entender esse abismo e conhecer algumas alternativas para romper com esse silenciamento cultural foram ideias provocadas a fim de despertar, a partir de uma tomada de consciência, o reconhecimento dos saberes até aqui considerados subalternos e que ainda se constituem em desafios a serem superados.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de a academia contribuir para um novo horizonte capaz de quebrar paradigmas e apontar novas direções que valorizem o conhecimento produzido também nos países considerados à margem da produção cultural europeia e estadunidense.

Após a imersão nos estudos acadêmicos na Universidade de Educação do Estado, por meio da linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do curso de Mestrado, pude constatar que a construção de um pensamento decolonial já vem acontecendo. Isto é visível por meio de inúmeros seminários, debates e projetos que discutem a urgente e necessária construção de uma nova epistemologia que reconheça os saberes locais, cuja origem encontra-se fora dos grandes centros e que foram usurpados pelos colonizadores ao longo dos séculos. Esse reconhecimento já ultrapassa as fronteiras da Amazônia e tem servido de exemplos para pesquisadores de vários países.

Por meio dessas reflexões, acreditamos que o projeto que ora pesquisamos também se configura como exemplo do contra discurso à ordem estabelecida, refletindo a ruptura com os conceitos coloniais imperialistas, provando que uma nova epistemologia, que legitima os saberes dos povos tradicionais.

---

<sup>1</sup> Termo cunhado do filósofo Antonio Gramsci, ao se referir aos movimentos da sociedade civil organizada ou não, formada em sua maioria por associação de moradores, trabalhadores informais, movimentos urbanos e rurais, presentes nas sociedades capitalistas.

## A concepção do pensamento decolonial na América Latina

Segundo Mota Neto (2016), dialogar com esses autores a questão da decolonialidade significa buscar superar de maneira radical todas as formas de opressão que ao longo dos séculos atentam contra as classes e os grupos subalternos. Este estudo nos impulsiona entender os interesses que até aqui buscam segregar a produção do conhecimento dos povos tradicionais, da América Latina, considerado ao longo dos últimos séculos, como de menor importância, colocado à margem da ciência. Como bem define o professor da Universidade de Coimbra e um dos proponentes dessa nova epistemologia, Boaventura Souza Santos, precisamos romper com a matriz hegemônica própria da modernidade. Isso exemplifica o novo caminho que a academia tem nos apontado e que consideramos ser significativo na construção desse novo jeito de contrapor a corrente colonial.

Mas essa tarefa não é fácil, como bem pontua Mota Neto (2016). A ruptura com a matriz colonial exige a ação de várias frentes de descolonização. Isso para nós é fato, pois concordamos que vivemos em um mundo “marcado por uma globalização neoliberal excludente” (CANDAU, 2008, p. 45). Ou seja, a colonização que vitimiza as classes menos favorecidas das sociedades latinas e as que ainda sofrem como colônias de grandes potências europeias ou estadunidenses têm suas comunidades violentadas em todos os seus aspectos, sejam econômicos, sociais ou culturais.

Na luta pelo reconhecimento às diferenças de cada cultura, por exemplo, temos como forma de resistência as manifestações culturais, que nos últimos anos têm servido de escudo para que populações do campo, historicamente excluídas, possam revelar ao mundo a importância de seus desenhos culturais, de seus saberes silenciados ao longo das décadas de colonização imposta pelos “descobridores”, na verdade, encobridores desse universo rico de saberes.

Desde o final dos anos 90, pesquisadores reconhecidos, como Dussel, Quijano e Minolo, têm alimentado uma rede de combate ao pensamento colonial, denominado Programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americana, por meio de congressos, encontros e oficinas, que têm resultado em publicações. Aqui vamos nos ater ao processo de colonização que se deu na América Latina e a consequente necessidade do reconhecimento de uma epistemologia cuja origem se assente no sul, por meio dos pesquisadores que têm produzido vasto conhecimento nos países latinos e alguns europeus como Portugal e Espanha, considerados também periféricos.

Em seu livro, Mota Neto (2016) nos apresenta o pensamento decolonial a partir dos pesquisadores pertencentes ao grupo de subalternidade, que por muito tempo vem estudando os efeitos perversos da modernidade, principalmente, nos países colonizados da América Latina. Dialogam a partir do pensamento abissal, que exclui e segrega as populações que tentam submergir do abismo imposto pela Europa desde o “descobrimento”.

Observamos a partir dessa reflexão que a formação do programa de investigação modernidade/colonialidade, como grupo de estudos subalternos da América Latina, sofreu, ao longo dos anos, várias rupturas, em função das diversas linhas de pensamento. Tanto que, Grosfoguel, por exemplo, rompeu com seu grupo, ao perceber que seus integrantes, mesmo tendo origem latina, defendiam as ideias eurocêntricas, patriarcais, coloniais, modernas, ao utilizarem filósofos da Europa, dentre os quais, os que ficaram conhecidos como “os quatro cavalheiros do Apocalipse”: Derrida, Foucault, Gramsci e Ruda.

Para mim fica claro que a questão não é ser contra a “modernidade”, mas, sim, contra os malefícios que ela produziu, principalmente, nas populações vitimizadas pelo processo de colonização.

Segundo Grosfoguel (2010), um de seus integrantes, o sistema-mundo europeu/norte-americano/colonial/patriarcal/moderno incentiva nos oprimidos a mesma prática dos opressores. Isso é só uma das barreiras que precisamos transpor para desconstruir o discurso epistemológico que tem dominado o campo das ciências até aqui.

## Epistemologia Decolonial na Amazônia: Os Saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (Pa)

Ainda nos estudos sobre decolonialidade, tive acesso ao pensamento de Anibal Quijano que nos fala de uma “colonialidade do poder”, que articula as questões sobre raça, gênero e trabalho, para explicar, o domínio de uns povos sobre outros (MOTA NETO, 2016, p. 74). Quijano nos diz que esta colonialidade advém do colonialismo, como marco inicial das discriminações sociais.

Na esteira da crítica epistemológica sobre a modernidade/colonialidade, Walter Dignolo (2003) defende que precisamos de novas formas de pensamentos, que sejam capazes de superar o eurocentrismo e, conseqüentemente, o subalternismo que engessam as classes populares, patrocinados pela política exterior dos Estados Unidos e União Europeia, tais como: FMI, Banco Mundial, etc.

Aliado desse mesmo pensamento e integrante da mesma rede, Escobar defende uma epistemologia a partir das histórias locais, de cada cultura e seus respectivos sujeitos. Isto faz parte de um projeto em construção que se dá com a “construção de um pensamento heterárquico, elaborado a partir de uma epistemologia de fronteira e em diálogo crítico com as histórias locais dos grupos subalternos” (MOTA NETO, 2016, p. 65).

A construção dessa epistemologia que garanta o reconhecimento e a credibilidade dos múltiplos saberes passa pela pluriversalidade de conhecimentos para além de todas as fronteiras, pois os povos oprimidos, se recriam.

As gentes do povo que, mesmo sob os grilhões das regras da opressão têm os seus modos próprios de vida e a sua própria cultura popular, têm também as suas agências e redes populares de reiventação da vida e da cultura. Ao seu modo e na fronteira dos seus limites, essas gentes [...] criam as suas próprias estruturas de socialização, formam e consagram os seus próprios mestres e reproduzem, com os instrumentos e artifícios de sua própria educação, a sua sabedoria (BRANDÃO, 2002, p. 20).

Romper com a colonização do saber, significa descolonizar o pensamento, desconstruir as cercas europeias que impõem uma hierarquia que desconsidera toda produção humana que possa ocorrer para além de seus limites e imposições.

### O carimbó como resistência decolonial na Amazônia

Após dialogar e refletir a partir do giro proposto por Mota Neto, sobre a decolonialidade na América Latina, tento aproximar a discussão do território colonial onde estou assentada – a Amazônia – para compreender como estamos nos comportando na contramão do pensamento colonial.

Inicialmente, vejo-me como ouvinte e observadora da produção cultural do município de Santarém Novo, distante da capital Belém, cerca de 188 quilômetros. Localizado no nordeste paraense, o município tem suas características de cidade pequena e como as demais comunidades ribeirinhas, vive da pesca e da agricultura da mandioca e congêneres.

Nesse município, existe a Irmandade de Carimbó de São Benedito, responsável pela festividade desse santo todos os anos, no mês de dezembro, antecipando a festa natalina. Os mestres de carimbó de Santarém Novo integram a Irmandade de São Benedito e promovem a festa.

O carimbó, segundo historiadores, foi criado no século XVIII, por negros africanos, moradores do nordeste paraense com fortes influências indígena e ibérica e é uma das mais tradicionais expressões culturais do estado do Pará. A força de seus mestres, verdadeiros guardiões da cultura do lugar, em sintonia com outras lideranças de regiões, impulsionou um movimento de caráter estadual e nacional, para o reconhecimento do carimbó como “Patrimônio Cultural do Brasil”.



## Epistemologia Decolonial na Amazônia: Os Saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (Pa)

Após longo processo de inventário – cerca de dez anos –, finalmente o reconhecimento se deu em Belém, no dia 11 de novembro de 2015, pelo Instituto de Patrimônio Histórico Nacional – IPHAN. Mas, essa resistência foi construída ano após ano, segundo relato de Oliveira, que coordenou o processo de inventário e reconhecimento junto ao IPHAN.

Não foi fácil empreender junto aos órgãos governamentais as nossas necessidades, uma vez que o Instituto tinha interesse no reconhecimento mas à sua maneira. Após todo o processo de pesquisas com moradores e mestres da Irmandade de S. Benedito, tivemos longos debates para garantir o que realmente nos interessava resguardar. A partir do processo de inventário, foram realizadas várias oficinas, reuniões, onde os mestres colocavam suas preocupações e interesses.

Após 20 anos de mobilização e organização entre as associações dos municípios da “região do salgado”, dentre os quais Maracanã, Marudá, Marapanim, Curuçá, coordenados por Santarém Novo, foi criada uma campanha para que ocorresse o reconhecimento do carimbó pelo IPHAN, rompendo com o pensamento eurocêntrico. Percebo, por meio de todo esse processo, a importância da contribuição dos mestres de carimbó na desconstrução da matriz colonial que os silenciava.

Como investigadora desta pesquisa, acredito ser esta, uma história que merece ser contada e publicada, para que gerações possam conhecer todo o processo, considerado como uma “grande conquista”, segundo o mestre “Dico boi”, um dos entusiastas na luta pela defesa do carimbó de Santarém Novo.

Acredito que uma nova epistemologia nasce a partir da escrita dessa nova história, feitas pelas mãos dos próprios mestres, cujas descobertas preliminares trago neste artigo.

### Considerações Finais

Há uma nova ordem sendo construída nesses tempos difíceis decorrentes de uma globalização neoliberal, excludente e opressora que acomete os países latinos. Essas são as impressões iniciais que tive no decorrer deste estudo.

A descolonização do pensamento europeu, intrinsecamente enraizado em seus territórios, não tem sido uma tarefa fácil. É preciso, antes de qualquer análise ou reflexão sobre o assunto, que descolonizemos nossas ideias, opiniões e atitudes diante de quatro séculos de dominação. Vi que a rede modernidade/decolonialidade tem provocado vários debates sobre a questão, mas ainda considero que precisamos de muito fôlego para romper com essa matriz colonial. Este é um novo desafio que devemos nos propor a enfrentar, conscientes das dificuldades que nos provocam e estimulam a continuar buscando novas informações. A proposta de pesquisa aqui apresentada nos ajuda nessa construção.

Por meio das diversas bibliografias e posicionamento dos filósofos integrantes do programa modernidade/decolonialidade, defendo que não basta tão somente criticar os efeitos maléficos da modernidade europeia. Para além disso, é preciso transpor os (pre)conceitos sobre o que representou a modernidade para nossos territórios colonizados e escravizados à título da “civilidade europeia” que nos foi imposta.

Enquanto educadores precisamos avançar no estabelecimento de uma nova ordem que coloque em xeque a epistemologia “sagrada” e reinante dos países europeus, como detentores do saber científico único e universal.

Transpor fronteiras dessa epistemologia significa romper com a colonização de saberes negados e usurpados ao longo dos séculos. Corroboro com a crítica quanto ao rebaixamento de nossas ideias diante da produção científica “que vem de fora”, pois somos levados a dar crédito em demasia



## Epistemologia Decolonial na Amazônia: Os Saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (Pa)

às coisas produzidas por estrangeiros, sem ao menos nos dar conta de que precisamos começar a descolonizar nossos pensamentos tão marcados ainda pelo discurso impregnado pelas tintas estadunidenses e europeias.

O exemplo da resistência dos mestres de carimbó da comunidade de Santarém Novo me anima, pois foi através da organização desses mestres em parceria com movimentos de outras regiões do Estado que se deu o reconhecimento do carimbó, como patrimônio cultural brasileiro, título que revela ao Brasil que existem outros saberes sendo produzidos em diferentes territórios.

Em pleno século XXI, populações subalternas, conseguiram por meio de sua organização, articulação e mobilização romper com as fronteiras coloniais e transpor as muralhas da exclusão globalizada e neoliberal.

O significado simbólico do reconhecimento do carimbó como patrimônio da cultura do Brasil representa um exemplo de resistência diante das formas de opressão impostas pelo colonialismo devastador de nossas raízes culturais.

É urgente que haja o reconhecimento de um saber plural, heterárquico, existente em todas as comunidades, em constante processo de construção do conhecimento. E a produção de saberes construídos por populações que tiveram sua identidade cultural sempre negada é a prova disso, o que corrobora com a defesa de um novo pensamento que traduza uma nova epistemologia.

Reconheço que trazer esses saberes culturais submersos na Amazônia aumenta a possibilidade da difusão do que vem sendo produzido pelas populações tradicionais. Este será o caminho que pretendo trilhar, a partir deste novo olhar que se descortina com a experiência de novas leituras. Resta agora insistir no reconhecimento dessas vozes que ecoam por entre rios e florestas dessa Amazônia que começa a mostrar seus saberes subalternizados e silenciados ao longo dos últimos quatro séculos de colonização.

### Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.
- MOTA NETO, J. C. da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- OLIVEIRA, I. A. de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, 2011.
- WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANSAU, Vera (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

# As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa

Vera Lúcia de Cristo Lobato

## Introdução

A pesquisa intitulada “As representações sociais de quilombolas sobre seus saberes/fazeres cotidianos em uma significação cultural educativa” objetiva compreender os processos de representações sociais e culturais quilombolas sobre seus saberes e práticas educativas cotidianas a evidenciar as influências destas para o conjunto organizacional e social de Boa Esperança-Cametá/PA. Os objetivos específicos se constituem em: analisar quais as representações sociais os quilombolas da comunidade de Boa Esperança têm sobre seus saberes experienciais; e, evidenciar as significâncias das representações para o contexto socioeducativo e formativo desde as crianças até os anciãos da comunidade. Tais vertentes investigativas possibilitarão elucidar, no sentido valorativo, os vastos saberes em suas nuances, complexidades e significações.

Abordagens como estas, que apontam uma conexão dialógica entre saberes acadêmicos, saberes tradicionais e a vida cotidiana, se firmaram do ponto de vista da história sócio/cultural como uma “História Vista de Baixo”, que “presume que a história das ‘pessoas comuns’, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social” (SHARPE, 1992, p. 54).

Tratar dos aspectos políticos em consonância com os sócio/educativos permite que estruturas e normas sejam questionadas e que se amplifiquem, desmistifiquem e diversifiquem as antes dogmáticas abordagens cartesianas, eurocêntricas sociais, e que elas sejam compreendidas sob abordagens polivalentes conquanto suas dinâmicas próprias a partir das aplicações dos saberes funcionais quilombolas da Amazônia paraense.

## Referenciais Teóricos e Metodológicos

A investigação se valerá metodologicamente de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa em um estudo de casos (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010); com enfoque nas Teorias das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; OLIVEIRA, 2004; SÁ, 1993, MARKOVÁ, 2006) a estru-

## As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa

turar as abordagens analíticas sob as categorizações (BARDIN, 2002), e elucidar discussões sobre os saberes e práticas quilombolas em suas aplicabilidades a partir das perspectivas de Pinto (2007) e Valentim (2008), observando os processos de formações educativas para o âmbito comunitário (FREIRE, 1981), onde a importância dos diálogos dos saberes quilombolas amazônicos, aplicados à realidade em suas vastas vicissitudes, se complementam e movimentam a comunidade.

A escolha do lócus da pesquisa ocorreu devido à importância de situar os saberes quilombolas dentro da perspectiva das Teorias das Representações Sociais (T.R.S) no quilombo de Boa Esperança, que fica localizado a 54 Km do município de Cametá-PA. As pesquisas, já realizadas e em realização neste espaço, compreendem desde a inclusão da pessoa surda quilombola e o papel educacional comunitário e escolar (LOBATO, 2016), até envolver as representações sociais nessa conjuntura de aprendizados mediante o discurso da inclusão, das diferenças, autoafirmação negra e quilombola e de territórios.

A pesquisa assume caráter qualitativo compreendendo histórias de vida de agentes com processos formativos pessoais distintos, entrelaçando suas proximidades pelos seus *saberes experienciais* que se articulam dentro das formações sociais do quilombo de Boa Esperança, a partir dos saberes agrícolas, suas articulações com os escolares e as manipulações medicinais. Assim, “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desses convívios os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

A pesquisa de campo contará com a atuação de dois (02) sujeitos que, mediante os cuidados éticos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que anuncia o tema da pesquisa, bem como a pesquisadora, instituição, suas intenções para fins acadêmicos, materiais utilizados, cuidados éticos e comprometimento com o material cedido. Os sujeitos da pesquisa estão identificados no quadro abaixo por seus verdadeiros nomes, tendo ciência do seu comprometimento com a pesquisa mediante o TCLE.

Quadro 1 – Perfis dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Categoria
Rosivaldo	26	Professor/Agricultor
Antônia	68	Curandeira/Agricultora

Fonte: Elaboração própria.

Na escolha dos sujeitos da pesquisa, foram consideradas as diversidades de experiências de cada participante, buscando-se compreender ambos os gêneros de idades diferenciadas. Teixeira e Oliveira (2010, p. 11-12) afirmam, a partir da ética dusseliana, que a pesquisa deve ser precedida de cuidados com o outro quanto um processo crítico “de afirmação da vida e da alteridade”.

Para a análise de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada sujeito, o que possibilitou a tessitura de categorizações temáticas (BARDIN, 2002) que em sua organização é demonstrada a seguir.

## As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa

Quadro 2 – Categorização da pesquisa

Categoria	Eixos Temáticos
Representações sociais	Formações educativas e contexto quilombola.
	A importância dos saberes culturais para o quilombo de Boa Esperança.
	A significância dos saberes cotidianos para as formações pessoais/educativas da comunidade.

Fonte: Elaboração própria.

A base conceitual interpretativa se dará a partir da Teoria das Representações Sociais que constituem as vertentes interpretativas de processos sociais em seus saberes culturais, a partir das significações cognitivas dos sujeitos (MOSCOVICI, 2003). O historiador Eric Hobsbawm (2000, p. 89) salienta que as dinamicidades de práticas investigativas permitem análises em profundidade que podem contribuir significativamente para responder questões “de outro modo impenetráveis”. Nesse sentido, destaco a importância do diálogo das T.R. S. com a dialogicidade e estratégias da mente dos seres humanos em distinguir, através dos processos comunicativos, eventos em suas polaridades e multiplicidades e se extrair deles proveitos para o cotidiano (MARKOVÁ, 2006).

### A teoria das representações sociais, suas vertentes e implicações

A Teoria das Representações Sociais se constitui em um apanhado teórico que envolve a Psicologia Social e tramita entre os processos cotidianos que cercam o ser humano a partir de suas percepções e assimilação de coisas, lugares, pessoas, fatos e processos. As representações agem no sentido de atribuir significados a relações que se constituem a partir do diálogo que, em procedimentos, tomam formas, conceituam e explicam os processos da coletividade social a partir da ótica dos sujeitos em suas interações.

Essa abordagem advém das pesquisas e inquietudes do psicólogo social Serge Moscovici, que problematizou as Representações Coletivas de Durkheim, nas quais os “fatos sociais” se faziam reais por eles mesmos tendo implicações para os sujeitos, e não, por meio deles (SÁ, 1993). Quando propôs um estudo que contemplasse os indivíduos em suas ações cotidianas em *La Psycanalyse, son image et son public*, publicado em 1961, Moscovici considera em suas análises científicas o saber que dinamiza a sociedade, problematizando os “sistemas unificadores” que tratava Durkheim, arguindo que “[...] sabia-se que as representações sociais existiam, na sociedade, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna” (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Provocações teóricas sobre as T.R.S. mostram a relevância dos estudos cotidianos dentro da psicologia social, pois contemplam o ser humano enquanto sujeito de ações, interpretações, reproduções e inovações. Como sujeitos de conhecimento que não apenas são resultados das mazelas sociais (OLIVEIRA, 2004 apud SÁ, 1993, p. 28), mas que provocam aquilo que é social de maneira dialógica.

No sentido interpretativo e explicativo, os sujeitos da sociedade relacionam experiências entre aproximações e estranhamentos, criando categorias que, dentro das T.R.S, se classificam quanto *Familiar e Não Familiar*. Moscovici (2003, p. 54) explica: “[...] a finalidade de todas as representa-

## As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa

ções é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”.

Tendo como complementares a elas os processos de *Ancoragem* e *Objetivação*, Oliveira (2004) simplifica esses processos, afirmando que a *objetivação* “Torna concreto o que é abstrato, ela transforma um conceito em uma imagem ou em um núcleo figurativo”; e a *ancoragem* “Significa colocar um objeto num quadro de referência conhecido para poder interpretá-lo”. As T.R.S reconhecem e explicam os fenômenos sociais de acordo com os *Universos Reificados* e os *Consensuais*.

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. [...]. Em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

Assim, Moscovici (2003) ressalta que as ciências se embasam através dos universos reificados, enquanto as representações sociais dialogam com o universo consensual. Cabe observar que todos esses processos, acima citados, se complementam para justificar as T.R.S, cada processo atuando enquanto analítico nas especificidades dos sujeitos, e do saber/fazer social.

O senso comum, dentro das perspectivas das Representações Sociais, é trabalhado visto a sua importância de análise, compreensão e reprodução dentre as várias perspectivas de conhecimentos subjetivos que, aliados a outros, constroem um tempo e um espaço dentro de um contexto de significados. Entende-se que “[...] o senso comum não circula mais de baixo para cima, mas de cima para baixo; ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada” (MOSCOVICI, 2003, p. 95).

Marková (2006) considera a dinâmica dos aprendizados sociais e subjetivos em suas relevâncias em destituir um saber ancorado sobre a concordância de vivências, mas destaca a importância dos conflitos de oposição através das *antinomias*, pois o social em suas complexidades apreendem signos diacríticos de conversação, o que não implica em um sentido geral de consenso, mas contribui para que as mazelas sociais sejam interpretadas em suas nuances a partir de pontos e contrapontos.

Oliveira (2004) chama atenção para os processos educativos que as representações envolvem de acordo com a perspectiva freireana, porque esta se dá pelas buscas de significados de sujeitos para promover uma ação educativa em que o seu saber experiencial dialoga com a cultura para exercício da educação.

### Representações sociais quilombolas: as produções dos saberes na construção educacional de Boa Esperança-Cametá/PA

Ao realizar uma abordagem que compreende saberes práticos de extrema significância de uma comunidade tradicional como o quilombo, compreendo que lido com o sentido empírico ilustrado de conhecimentos que transcendem a didática cristalizada do processo de ensino/aprendizagem escolar, indo além, pois esse processo contempla sinais de afetividades e competências cotidianas que são diagnosticados de acordo com as necessidades construídas, aplicadas e recriadas a manter as suas singularidades objetivas quanto à sua utilidade e significâncias do processo ao produto, tendo por executores os seres humanos.

Não pretendo aqui apontar dicotomias nos processos educativos isoladamente entre saberes quilombolas e os escolares, mas vale problematizar as mazelas em que a educação do campo vivencia, e ainda assim, tais mazelas conseguem ser supridas, tanto pelo processo formativo pessoal na querela escolar, quanto pelas dimensões que os saberes culturais tomam dentro das comunidades

quilombolas,

[...] onde as difíceis condições de vida deixaram o povo à margem do saber escolar, seja pela ausência ou precariedade de prédios públicos, seja pela atuação de professores não qualificados, pela falta de transporte escolar para enfrentarem as longas distâncias e ou pela necessidade de trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família (VALEMTIM, 2008, p. 120).

Essa “margem do saber escolar” erudito que o autor fala implica em uma não formação profissionalizada, específica. Mas não impede que outros saberes de igual significância sejam criados ou reproduzidos, o que também implica a práxis da educação pelo observar. O processo entre saber institucional e saber não institucional implica na marginalização deste segundo por não apresentar metodicamente processos científicos aos quais sejam atribuídas categorias de relevância social. Paulo Freire (2005, p. 33-34) aponta “[...] uma escola que seja vivida ou cujo os conteúdos programáticos correspondam à ansiedade dos educandos, e historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola em que os educandos exercitem o direito de ser sujeitos”.

Demerval Saviani (2011) ressalta que o ato de viver constituiu os primeiros processos educativos, e que, no decorrer dos anos, foi tomando caráter institucional até chegar no modelo escolar, logo, as relevâncias de se atribuir sentidos dos conhecimentos institucionais em suas fórmulas e regras de aprendizagem devem estar diretamente ligados aos conhecimentos da práxis a contemplar valorativamente ambas as proposições: a da teoria e de sua aplicabilidade prática. Apontar essa dicotômica transação entre saberes, não implica propor a polarização deles, mas permite problematizar a necessidade de se pensar sincronicamente entre ambos para o contexto social, aqui destacadamente o espaço quilombola de Boa Esperança-Cametá/PA.

### **Das teorias quilombolas até suas aplicabilidades: saberes culturais e representações sociais educativas**

Dentre tantas manifestações de saberes quilombolas que se poderia destacar nesta pesquisa, compreendem-se dois sujeitos que são de diferentes gêneros e faixa etária, que contribuem em diferentes espaços nas perspectivas dos saberes e experiências em suas especificidades, mas se interligam no sentido de oferecerem contribuições para as formações educativas pessoais e coletivas, que relacionam o meio quilombola dentre saberes, aprendizados e manifestações de dinâmicas intervencionistas para significância do saber/fazer cotidiano.

Considerando a pertinência de debater sobre saberes dentro dos universos consensuais que Moscovici (2003) aponta na T.R.S. como possibilidades onde o sujeito social, interpreta e intervém no mundo a partir da sua subjetividade acrescida das noções daquilo que é coletivo, onde “pre-sume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias” (MOSCOVICI, 2003, p. 50), estando em um contínuo aprendizado relacional.

Nesse sentido, a ida a campo, juntamente com as entrevistas semiestruturadas, possibilitou que houve entendimentos específicos sobre as representações sociais dos saberes quilombolas em suas aplicabilidades e conflitos. A partir dos traçados metodológicos da pesquisa, estabeleceu-se diálogo com dois intérpretes que têm semelhanças em suas experiências formativas pessoais, a exemplo, o manejo do roçado da mandioca. Ademais, são vislumbrados os saberes da dona Antônia nas aplicabilidades medicinais das matas, trabalhos de parteira e de benzedeira. Seguindo as propostas educativas entre saberes diversos, dialogo com o Prof.º Rosivaldo dentre dinâmicas de envolvimento de estratégias para aliar o saber escolar, o saber cultural e o cotidiano dos educandos e educador de Boa Esperança.



## As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa

A economia da referida comunidade quilombola predominantemente gira em torno da produção da farinha de mandioca (LOBATO, 2016), que contribui para que as “famílias estejam envolvidas no processo desde o processo de plantio da mandioca que agregam desde os adolescentes até aos idosos, a considerar o processo pelo qual se produz a farinha, que reúnem nas casas de forno em volta, até os bebês em seus primeiros meses de vida” (Diário de Campo, 19 jul. 2017).

Ambos os entrevistados aliaram suas experiências de vida desde pequenos a compreender como se dava o sistema do roçado, plantio e produção da farinha que passa por um processo elucidado pela dona Antônia que trabalha nela desde os 11 anos: “A roça, a gente roça, [...] depois derruba, depois encuivara<sup>1</sup>, depois de encuivadar a gente planta, depois de plantar, a gente tem que ficar capinando, depois que ela vai amadurecer com um ano, para poder colher”. Logo é um procedimento que requer atenção e envolvimento comunitário pois os roçados costumam ser extensos e trabalhosos, sendo necessário realizar um convidado. Segundo o professor Rosivaldo (Diário de Campo, 21 jul. 2017), o convidado que é um festejo da comunidade que anuncia o roçado e convida outras famílias a colaborarem em dado roçado, havendo troca de favores rurais entre os que prestarem serviços.

Havendo essas relações de interação entre os habitantes do quilombo para viabilizar a produção da farinha, dentre outros exemplos que não puderam ser evidenciados, ressalta-se a importância dos conhecimentos processuais que envolvem o processo educativo, este

[...] por sua vez, se desenvolve a partir dessas interações culturais, por meio do processo ensino-aprendizagem, que nos possibilita o viver cotidiano. Ela nos faz deslizar entre os valores simbólicos, através da liberdade imaginária e de interações com o mundo, entre pessoas e sistemas, significados, símbolos e práticas sociais (VALEMTIM, 2008, p. 120).

Pinto (2007, p. 16) considera as experiências plurais do cotidiano, especialmente no espaço quilombola, nesse ensejo “[...] as características íntimas da vida pessoal do eu tornam-se interligadas a relações de indefinida extensão no tempo e no espaço [...]. Desta forma as experiências do cotidiano refletem o papel da tradição”.

### Representações sobre manipulações medicinais na comunidade quilombola de Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

<sup>1</sup> Encuivadar, é apontado pelos quilombolas como um processo que envolve a queimada das plantas derrubadas. Em seguida, o restante de plantas que não foram carbonizadas são unidos em pequenos montes e passam por um novo processo de queimada. Por final, o espaço é limpo para poder trabalhar a terra para o plantio da mandioca.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

No que tange os seus saberes experienciais na área medicinal e de outras práticas, dona Antônia (68 anos) pondera que suas primeiras noções nas funções de manuseio de ervas para fins posológicos vieram por meio dos aprendizados com a mãe; os demais – peles e banhas de bichos, o ofício de parteira e o conhecimento de rezas – ela atribui a aquisição de tais conhecimentos como concessão divina.

Sobre seus conhecimentos, ela enumera: “Eu faço remédio para infecção, [...] para engordar, [...] remédio para estômago. Eu faço remédio para golpe e também eu puxo mulherada – diz o pessoal –, benzo criança, eu aparava<sup>2</sup>, só que agora eu parei [...] (Diário de Campo, 21 jul. 2017).

É válido pontuar, segundo Valentim (2008, p. 117), que os processos de aprendizagem se efetivam através da interação entre diferentes espaços, pois se manifestam nas práticas cotidianas através dos “saberes ancestrais expressos nas práticas educativas, curativas, religiosas, na relação com os idosos, no cuidado com os alimentos e sua relação com os saberes escolares”.

A efetivação dos saberes culturais nos espaços quilombolas representa a subjetividade dos seus atores por manipular estratégias significativas que lhes sejam aplicadas por meio dos reconhecimentos daquilo que lhes é familiar no cotidiano. Esta dinamicidade se consolida quando das intervenções de dona Antônia, desde o preparo dos remédios com ervas e gorduras de animais – que ela adquire na própria mata, ou em seu terreno –, até os processos do ofício de parteira.

É interessante atentar para as articulações que ela faz tramitar entre os saberes que lhes são familiares e suas eficácias para cada caso. Quando perguntada se os seus saberes são valorizados dentro da comunidade e nas comunidades vizinhas, ela relata:

Dona Antônia: Dois filhos homens da Rosilde (da mulher do Milton), todos os dois fui eu quem aparei [...]. Eu cheguei lá, a criança no chão do piso, [...] aí eu peguei, fiz um remédio lá, ela não tinha placenta, e a placenta era colada nas cadeiras dela. Aí eu falei: “o que eu posso fazer? Vem mais duas senhoras, que não enxergam bem, para cá. Bora cortar o umbigo da criança! Aí nós cortamos o umbigo, eu peguei o restante amarrei aqui nas pernas dela, na coxa, e falei: imediatamente leva esta mulher para a beira da estrada [...]. O que ela já tomou? (Alguém respondeu): não tem galinha boa aqui!

<sup>2</sup> O termo “aparar” é utilizado quando ela se refere ao ato do parto, no qual a parteira “apara” a criança recém-nascida.

## As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa

Eu disse: “mas [...] não façam isso! Façam um leite e deem para ela [...], eu disse: não brinquem, apliquem uma vitamina B12, para ela ter mais força para ela sustentar até Cametá, se não ela não vai reagir! Aí a mãe dela dobrou ainda falou para mim: por isso que eu gosto em Cametá, porque eles metem a mão na luva e metem logo para dentro da mulher! Aí eu disse: Mas eu não, não gosto disso. Aí, eu cortei o umbigo e disse: e outra, é que a criança vai ficar aqui na Boa Esperança que tem muita leiteira<sup>3</sup>. Porque o [bebê] da minha cunhada levaram, porque ela foi passando mal, quando ela veio já deixou o filho na cidade enterrado. Não tem nada de criança ir fazer para lá com poucos dias. As cunhadas delas estão dando leite, podem dar para a criança, e ela que vá!

Pesquisadora: e para isso a senhora não sabia o remédio?

Dona Antônia: Não, não, muito o que eu sabia eu fiz: mandei ela assoprar na boca da garrafa, coloquei o sal na mão dela, esquentei a barriga dela com alfazema e vinho num caco: na fralda, esquenta e molha [...] põe a brasa numa telha e faz assim (ela faz sinal com a mão com se fosse torcer o tecido) na fralda para amarrar, para esquentar que é para ela reagir, mas não soltou.

E do outro [filho], ela teve a criança e ficou de fora, e o resto não conseguia sair, a criança no chão de novo. E o que eu faço? Com muito, muito remédio. Aí eu mandei ela assoprar na garrafa, dei um gole de vinho para ela, botei sal na mão dela, e fui rezando, eu sei uma rezinha para ajudar sacudindo; passei o alho no cordão do umbigo. Não demora *hablu* (ela faz um som com a boca), no bacio. Já estava inchando! [...]. Eu tirei a mãe da força desses dois zinhos<sup>4</sup> [...] (Dona Antônia, 27 jul. 2017).

Nesses trechos, a intérprete menciona de que maneira seus saberes contribuíram para o partear de mulheres, e da comparação/intervenção entre os saberes dos médicos como em um sentido dicotômico. Fica notório o processo de ancoragem entre parteira/curandeira e comunidade ao afirmar que ela costuma ser “ocupada” – como ela mesma diz – tanto por pessoas de Boa Esperança, quanto de comunidades vizinhas. Há um quadro de referências que envolvem o senso comum, a educação cultural e os saberes medicinais em torno da intérprete.

Eles se objetivam quando se atribui confiança em relação aos conhecimentos dela. Por exemplo:

[...] do Laguinho<sup>5</sup> anteontem veio a mulher do Piroca manda puxar e para amanhecer ontem foi a do Rico. Não faz tempo eles se meteram, já está, diz que, com cinco meses [de gestação] ela é novinha. Eu falei, mas minha filha – por que as vezes eu desconfio – tua avó não é parteira, que ela pega as crianças? Ela falou: eu que quis vir aqui (Dona Antônia, 21 jul. 2017).

Tais classificações e referências contribuem como “filtros interpretativos” (OLIVEIRA, 2004, p. 16), pois inferem segundo a autora quanto uma ação que está vinculada a imaginários e contextos político-sociais atuando quanto saberes educativos.

---

3 Ela usa o termo se referindo a mulheres da comunidade que estavam amamentando naquele período.

4 O termo indica criança.

5 Comunidade vizinha a 2 Km de Boa Esperança.

## Representações sobre a diversidade cultural educativa e suas possibilidades no quilombo de Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

As conjecturas de saberes, nas quais o professor Rosivaldo (26 anos) está inserido e diversificam-no, se dinamizam pelas aplicações dos saberes que o envolvem desde as memórias da infância a passar pelo ato de lecionar na comunidade quilombola, no qual busca aproveitar estratégias para unir suas experiências no âmbito comunitário.

Durante as entrevistas com o professor, as Representações Sociais tanto sobre a atualidade cultural quilombola, como suas matrizes históricas de relacionamentos entre entes sociais apontaram para as dinâmicas de engajamentos de ordem rural e econômica aplicados através da dialogicidade que envolvem partilha de mão de obra, ao mesmo tempo em que partilham saberes e ensinamentos pelo diálogo que não está restrito apenas à oralidade.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017)

Freire (1981) chama atenção para os processos educacionais em que o ser humano está envolvido, e que não são apenas sensoriais, mas envolvem pensamento-linguagem, desejo e trabalho-ação; o conhecimento de mundo culmina em um mundo transformado. Segundo o autor, as orientações de mundo e sobre o mundo, só podem ser compreendidas através de uma unidade dialética

## As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa

entre subjetividade e objetividade, bem expressa nos relatos memoriais do professor Rosivaldo e suas aplicações na atualidade.

Pesquisadora: esses conhecimentos foram adquiridos como?

Professor Rosivaldo: Olha, eu adquiri através do meu pai, da minha mãe, não é? Meus avós, meu avô sempre quando ele fazia esse convidado deles aí [...] eu era molequinho mas eu já vinha que eu gostava desse envolvimento, eu vinha atrás disso. Não só atrás disso, mas também do serviço para mim aprender como pegar em uma enxada, a “cortação” da maniva, essa minha curiosidade de ir atrás para mim aprender. E através disso, eu aprendi e repasso para as crianças, no caso, na escola. Quando eu estou na escola, eu repasso muita coisa, às vezes dá para a gente conversar sobre o roçado. Calcular ali na parte da matemática a respeito de quantos feixes de maniva, dá para plantar um hectare de roça? Entendeu? Então eu vou repassando isso (Professor Rosivaldo, 21 jul. 2017).

Valentim (2008, p. 130) aponta para outra vertente importante das práticas rurais em terras quilombolas, elas somam enquanto “lugar de resistência que abriga a memória de um passado/presente de lutas, de conquista, de prontidão contra as constantes tentativas de invasão da sociedade envolvente [...]”. Essa resistência agrária de produção familiar/comunitária provoca enfrentamento aos conglomerados capitalistas, aos grandes produtores rurais, ao sistema de mercado, logo, são práticas contra-hegemônicas que provêm o sustento familiar, movimentam a economia e dinamizam a lógica do mercado.

Dentre as familiarizações com as quais os sujeitos sociais se envolvem, ancoram e objetivam seus saberes no contexto quilombola, elas se expressam através da preocupação em dar continuidade àquilo que vem sendo praticado como meios de subsistências e resistências também. Nesse sentido, as práticas que são aplicadas permeiam entre lógicas próprias da percepção e observação onde se aplicam os saberes.

Pesquisadora: Esse convidado que tu falas é a festa, é tipo um mutirão, não é?

Professor Rosivaldo: É um mutirão. Para fazer a gente faz aqui um, para roçar, aí depois vem a derruba, e depois a gente faz o plantio.

Pesquisadora: Demora quanto tempo isso?

Professor Rosivaldo: Olha, a partir de agosto a gente começa logo a roçar aqui. Aí setembro, a gente dá um mês de prazo, a partir de setembro já é para derrubar, mais ou menos para o fim de outubro ou novembro a gente já queima, e daí vem outro processo que a gente vai tirar todas aquelas árvores que “ficou” lá que não queimou, a gente tira, faz a cuivara, no caso. Enche aquele feixe, queima e limpa o roçado. E já espera a chuva que a partir de janeiro, fevereiro a gente já planta. Que é o mutirão que a gente faz, o convidado [...] (Professor Rosivaldo, 21 jul. 2017).

Nesse cenário, durante a pesquisa de campo, não é estranho perceber as crianças envoltas aos redores das casas de forno, e, segundo os relatos dos entrevistados, elas estão presentes no roçado também: “É na Casa do Forno eles estão lá, eles estão olhando, eles estão aprendendo e, não é também ali querendo colocar eles já de pequenino para trabalhar, mas para eles irem aprendendo como funciona a cultura para depois eles saberem informar” (Professor Rosivaldo, 21 jul. 2017).

O processo cultural da prática dos sujeitos com o meio rural do roçado se torna um evento contínuo durante a vida toda, pois, como cita o Professor Rosivaldo, tem pessoas idosas que mesmo depois de estarem recebendo o “benefício”<sup>6</sup>, continuam trabalhando no campo tirando flores, ou no roçado no plantio da mandioca. São representações culturais do cotidiano que, segundo Moscovici (2003, p. 37), são “re-pesadas, re-citadas e re-apresentadas” a envolver as gerações com

6 Aposentadoria



## **As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa**

características diferentes, mas com a mesma base funcional, de propagação dos saberes.

Aqui estão envolvidas as representações que incluem saberes, práticas e vivências que são evidenciadas durante todo o processo formativo pessoal que alcança desde os mais jovens até os mais velhos. Um sinal lógico disso indica a própria sobrevivência, o manter, o sustento. Entretanto, as práticas aplicáveis de saberes quilombolas perpassam por outros fatores, como a identidade que se tem com os processos culturais, nos quais a história, trajetórias e resistências estão ancoradas em cada subjetividade em consonância com os elos grupais quilombolas de Boa Esperança-Cametá/PA.

### **Considerações Finais**

Os processos que envolvem os aprendizados por meio dos saberes estão passíveis de intervenções, atualizações e até mesmo de negações. A riqueza dos saberes vindos da experiência, das deduções, interpretações geram definições que se manifestam através das Representações Sociais aplicáveis a diversos contextos concretizados a partir da familiaridade com práticas de aprendizados que foram efetivadas no dia a dia e, assim, abarcaram uma trama de significações para o social que envolvem os conhecimentos do fazer e do saber fazer, com a finalidade de dar sentido àquilo em que a comunidade está envolta, o cotidiano.

O quilombo de Boa Esperança, elucidado a partir das interações com os intérpretes, confere sistemas de diferenciações entre saberes de maneira que tais saberes são compreendidos dentro de suas aplicabilidades cotidianas. Esses saberes são regidos por pré-noções de vertente histórica que norteiam as suas práticas, que envolvem os saberes das matas, das águas, dos climas e da terra. O próprio método de manejo de cada um é apreendido das mais diversas maneiras, é educativo, se amplifica e toma proporções reais de significâncias práticas absorvidas e desenvolvidas dentre gestos, olhares, observações e coletivas.

Elucidar essas vertentes de possibilidades – em que o aprendizado não está sujeito a um método cristalizado no qual os saberes não se diferem por graus de hierarquia e os processos educativos são executados de maneira a compreender os sujeitos em suas realidades e necessidades – instiga arguir que as vertentes institucionalizadoras e burocráticas nas quais o saber, erroneamente, é legitimado carece de significâncias que compreendam a realidade de povos quilombolas, urbanos, ribeirinhos, dentre outros.

Destarte, são oportunizadas as construções do cotidiano, vendo nelas tanto a ciência quanto a educação, pois o observar, o processar e o executar requerem longos processos de análises, medições, deduções, temporalidades e comportamentos. Tudo isso para que ele seja devidamente aplicado na sua utilidade para as relações sociais, políticas, econômicas e culturais dentro dos seus conflitos e concordâncias, que são elementos próprios do que compete à sociedade.

### **Referências**

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2002.
- HOBSBAWM, Eric. Da História Social à História das Sociedades. In: \_\_\_\_\_. *Sobre História*. Ensaios. São Paulo: Cia das Letras, 2000, 83-105.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. 5 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.
- LOBATO, Vera Lúcia. *Surdez e Negritude: inclusão sócio/educacional em uma comunidade*



**As Representações Sociais de Quilombolas Sobre Seus Saberes/Fazeres  
Cotidianos em uma Significação Cultural Educativa**

quilombola de Cametá – PA. 2016. Cametá/PA: [s.e.], 2016.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social* / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerald Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho AA. Guareschi. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde A. *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: uma problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PINTO, Benedita C. M. *Memória, Oralidade, Danças e Rituais em um Povoado Amazônico*. Cametá: [s.e.], 2007.

SÁ, Celso. *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, Mary Jane. *O Conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 19-45.

SHARPE, Jim. *A História Vista de Baixo*. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

SAVINI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Cuidados éticos na pesquisa*. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). *Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

VALENTIM, José Williams da Silva. *Vozes e Olhares que Mur[u]mur[u]am na Amazônia: cartografia de saberes quilombolas*. Belém: [s.e.], 2008.



Obrigada (o)  
a todos.