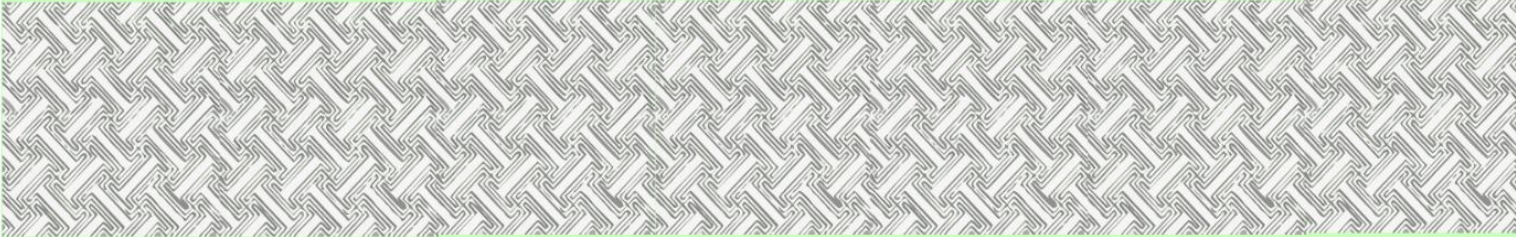




**DIFERENTES OLHARES EPISTEMOLÓGICOS
SOBRE A EDUCAÇÃO**



**Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Sulivan Ferreira de Souza
(Organizadores)**



CCSE/UEPA

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sullivan Ferreira de (Org.). Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação. Belém: CCSE-UEPA, 2017

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Sullivan Ferreira de Souza
(Organizadores)

DIFERENTES OLHARES EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO

CCSE-UEPA
Belém-Pará – 2017

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sullivan Ferreira de (Org.). Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação. Belém: CCSE-UEPA, 2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

DIFERENTES OLHARES EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Adelson Cezar Ataide Costa Junior; Dia Ermínia da Paixão Favacho; Dilma Oliveira da Silva; Elayne de Nazaré Almeida dos Santos; Fernanda Regina Silva de Aviz; Heriton Wenceslau dos Anjos Santos Mendes; Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org); Janiby silva de Oliveira; Jaqueline Teixeira Gomes; Jennifer Souza Nascimento; Josivan João Monteiro Raiol; Láine Rocha Moreira; Maiara Cardoso Xavier; Márcio José Silva; Suziane Chaves Nogueira; Marlon Assis Pastana; Renata Silva da Costa; Rosilene Pachêco Quaresma; Sônia Maria do Rosario Aleixo; Suzianne Silva de Oliveira; Tatiana de Sousa Silva; Tuany Sarmento da Silva; Sullivan Ferreira de Souza (Org.)

Belém-Pará
2017

Realização:

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED

Comitê Científico

Branca Jurema Ponce – PUC-SP

Damião Bezerra Oliveira - UFPA

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui – UEL

Marcelo Andrade - PUC-RJ

Denise Simões de Souza Rodrigues – UEPA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

FICHA CATÁLOGRAFICA

Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação/ Organizadores: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Sulivan Ferreira de Souza. Belém: CCSE-UEPA, 2017. p.343.

Inclui bibliografias

ISBN: 978-85-98249-27-8

1. Epistemologia – educação. 2. Diferentes olhares. I. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.). II. Sulivan Ferreira de Souza (Org.).

Os saberes, então, em suas diferentes formas e funções convivem lado a lado, e respondem a diferentes necessidades na vida de uma comunidade. Há, assim, diferentes saberes que se dimensionam como um fenômeno plural e heterogêneo, capaz de abranger diferentes racionalidades e formas de ser (OLIVEIRA, 2015, p.23).¹

¹ OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Sulivan Ferreira de Souza</i>	
1-ALGUNS APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ESTUDO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	09
<i>Elayne de Nazaré Almeida dos Santos</i>	
2-O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM O SOCIAL – HISTÓRICO DE CASTORIADIS	22
<i>Maiara Cardoso Xavier</i>	
3-O SABER POÉTICO NA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: POR UMA REFORMA DO PENSAMENTO	36
<i>Dia Ermínia da Paixão Favacho</i>	
4-A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE SEUS ELEMENTOS FORMADORES E A EDUCAÇÃO	53
<i>Fernanda Regina Silva de Aviz</i>	
5-A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
<i>Rosilene Pachêco Quaresma</i>	
6-COLONIALIDADE PEDAGÓGICA: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS E INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS	83
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Sulivan Ferreira de Souza</i>	
7-FREIRE E FRANTZ FANON: DIÁLOGOS SOBRE PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO POPULAR	100
<i>Marlon Assis Pastana</i>	
8-PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA, UEPA E UFAM	113
<i>Josivan João Monteiro Raiol</i>	
9-A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM ALUNO AUTISTA E OS SETES SABERES NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO DO FUTURO DE EDGAR MORIN	127
<i>Janiby silva de Oliveira</i>	
10-O SOCIAL-HISTÓRICO E A EDUCAÇÃO: CONTIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO NA AMAZÔNIA	141
<i>Jaqueline Teixeira Gomes</i>	
11-CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO: NOVOS OLHARES EPISTEMOLÓGICOS.	156
<i>Renata Silva da Costa</i>	

12- AS PRÁTICAS DE TRABALHO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES E PROCESSOS EDUCATIVOS <i>Sônia Maria do Rosario Aleixo</i>	168
13-AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO DA MARUJADA: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS SABERES POPULARES. <i>Dilma Oliveira da Silva</i>	183
14- SER PROFESSOR: IDENTIDADE DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Tuany Sarmiento da Silva</i>	199
15- EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE SOCIAL: REFLETINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO. <i>Suzianne Silva de Oliveira</i>	214
16-PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA CASA DE CANDOMBLÉ SOB UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-ABISSAL <i>Adelson Cezar Ataide Costa Junior</i>	233
17-APRENDIZAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA GINÁSTICA <i>Suziane Chaves Nogueira</i>	245
18- ESCOLAS MULTISSERIADAS: PARA ALÉM DO BEM E DO MAL (DES) NECESSÁRIO <i>Tatiana de Sousa Silva</i>	260
19- A DANÇA CRIATIVA COMO POSSIBILIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA NO PROCESSO DE INCLUSÃO <i>Jennifer Souza Nascimento</i>	282
20-OBSTÁCULOS EPSTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE PROBABILIDADE <i>Márcio José Silva</i>	294
21- MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS <i>Láine Rocha Moreira</i>	308
22- O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO NA PESQUISA CIENTÍFICA E NA EDUCAÇÃO <i>Heriton Wenceslau dos Anjos Santos Mendes</i>	325

APRESENTAÇÃO

Os textos aqui apresentados são resultados dos estudos e discussões realizadas na disciplina Epistemologia e Educação, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará pela Professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Nesta disciplina são mais de 11 anos fomentando bases epistemológicas para as pesquisas de mestrado desenvolvidas no PPGED-UEPA. A disciplina se constitui, também, como um espaço de pluralidade epistemológica, uma vez que possibilita o diálogo entre os diversos objetos de estudos e os múltiplos paradigmas epistêmicos que eclodem desses diálogos.

Os trabalhos reunidos aqui trazem reflexões epistemológicas das duas linhas de pesquisa que formam o PPGED- UEPA: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Neste e-book, caros(as) leitores(as) vocês encontrarão debates epistemológicos sobre: o ensino de matemática; o estudo das instituições escolares; o letramento na EJA; o saber poético na educação; a teoria das representações sociais; a matemática na educação infantil; colonialidade pedagógica; diálogos sobre pedagogia decolonial e educação popular; prática pedagógica do professor com aluno autista; letramento na Amazônia; candomblé e educação; as práticas de trabalho em comunidades ribeirinhas; as práticas educativas no cotidiano da marujada; identidade docente; a prática pedagógica no sistema prisional feminino; ensino da ginástica; escolas multisseriadas; educação física escolar; multiculturalismo/interculturalismo e educação e o materialismo histórico e dialético.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Sulivan Ferreira de Souza
(Organizadores)

ALGUNS APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ESTUDO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Elayne de Nazaré Almeida dos Santos²

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, realizada no Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará, durante a disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Constam em seu conteúdo alguns apontamentos epistemológicos para o estudo das instituições escolares no campo da história da educação no Brasil. O artigo tem como tema central a história das instituições escolares, cujo objetivo principal é compreender as bases epistemológicas para o estudo das instituições escolares – da epistemologia marxista à história cultural –. Foram utilizados como referências autores que tratam sobre a perspectiva marxista e da história cultural.

Palavras-chave: Epistemologia. Instituições Escolares. História da Educação. História Cultural.

Introdução

A história da educação é um vasto campo em ascensão que compreende inúmeros objetos de estudo, de educação escolar à educação não escolar, por exemplo. No Brasil, desde 1990, as instituições escolares vêm sendo um dos objetos mais procurados pelos pesquisadores da história da educação que, tem por objetivo, em sua maioria, discutir a história dessas instituições.

Apesar de ser considerado por muitos estudiosos um tema novo e em desenvolvimento, estudos sobre instituições escolares já aconteciam desde a década de 1950. Entretanto, a história dessas instituições constituía-se em narrativas descritivas e gerais, não eram problematizadas. Ao longo dos anos, pesquisas desse gênero, vêm sendo aprofundadas e passando por

² Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: elaynenas@gmail.com

mudanças tanto epistemológicas, quanto metodológicas, conforme as mudanças paradigmáticas do campo científico.

Desta forma, no primeiro tópico "O campo de pesquisa sobre as Instituições Escolares no Brasil", é traçado um esboço da posição epistêmica deste campo de pesquisa correlacionando-o com o campo maior, o da história da educação.

No tópico seguinte "Perspectivas epistemológicas aos estudos das instituições escolares", são levantadas as bases epistemológicas para o estudo das instituições escolares, a considerar o Marxismo e a História cultural, cujas influências foram significativas e demarcam novas tendências teórico-metodológicas que serão aprofundadas ao longo deste artigo.

O campo de pesquisa sobre as instituições escolares no Brasil

Antes de adentrar ao assunto dos estudos das instituições escolares, é fundamental conhecer de onde se fala; qual o campo do conhecimento. As instituições escolares são objetos de estudo integrantes no campo da história da educação. Tal campo tem como foco a abordagem historiográfica e analítica dos fenômenos educativos, constitui-se também como um processo epistêmico divididos em três etapas: reconceptualização; descrição/informação; problematização, que se traduz em um produto gnosiológico com um estatuto epistêmico próprio (MAGALHÃES, 1999).

Para Reis Filho (2002), a História da educação possibilita analisar os fenômenos educativos numa perspectiva evolutiva e global; de modo a incluir os olhares da Sociologia, Antropologia, Filosofia e História. Não se trata, portanto, somente de uma disciplina acadêmica ou de um conhecimento erudito do passado.

Durante algum tempo a história da educação não era vista com muita relevância, era vista como disciplina vinculada aos cursos de formação de

professores das escolas normais, não fazia parte dos grandes campos de investigação da História.

Na obra *Domínios da História*, organizada por Cardoso e Vainfas (1997), são citados e discutidos os campos da história econômica, história clássica, história social, história das ideias, história das mentalidades ou história cultural e história política. Ainda hoje os objetos de estudo da história da educação não são os mais procurados no campo da História. Para esses objetos cabem os suportes conceituais pedagógicos, criados e construídos a partir da amplitude das ciências da educação.

No Brasil, a organização da educação como um campo específico dar-se-á com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Em relação ao campo da história da educação, este alcançou maior maturidade e autonomia, mais precisamente na década de 1980, com a publicação da obra "Teoria do campo" de Pierre Bourdieu (1980) (SAVIANI, 2015).

Em síntese, o conteúdo desta obra está sob uma ótica simbólica e hermenêutica, no qual trata o campo como um espaço estruturado de disputas e posições sob propriedades específicas e particulares. É nesse contexto que o campo história da educação ganha mais autonomia em relação ao campo maior, o da educação. É nesse período também, entre 1970 e 1980, que o Brasil teve forte influência marxista nos estudos educacionais.

Segundo Nosella e Buffa (2008) era evidente, neste período, em revistas científicas e pesquisas sobre temas educacionais a influência marxista cuja abrangência desses estudos envolvia educação e sociedade, de forma geral. Nessa época, até início dos anos 1990, temas como sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica, formação de professores, democratização da escola, reprodução simbólica, organização escolar, eram

considerados os mais legítimos. O tema instituição escolar era irrelevante na perspectiva marxista.

Quando o tema instituição escolar passou a ganhar espaço no campo científico?

O início dos anos de 1990 foi teoricamente marcado pela crise dos paradigmas. Muitos historiadores e educadores insatisfeitos com a abordagem marxista acerca dos temas educacionais começaram a pensar em novas possibilidades de como se fazer pesquisa em educação. Ocorrendo, desta forma, uma tendência para a pesquisa de objetos singulares, ascensão de um pluralismo epistemológico e temático, há uma diversificação teórico-metodológica e a possibilidade de variadas fontes de pesquisa.

Sobre esse posicionamento epistemológico, Nosella e Buffa (2008) afirmam que:

O aspecto positivo é representado pela ampliação das linhas de investigação, pela diversificação teórico-metodológica e pela utilização das mais variadas fontes de pesquisa. Mas, segundo alguns estudiosos, o que houve foi, na verdade, uma fragmentação epistemológica e temática que tem dificultado a compreensão da totalidade do fenômeno educacional. Mas ainda, estes estudiosos veem, nessa crise paradigmática, um movimento antimarxista e o abandono da perspectiva histórica. É justamente nesse momento que são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares (NOSELLA e BUFFA, 2008, p. 16).

Assim, temos que toda instituição educativa compreende uma dimensão sociocultural. Portanto, não é estática, possui várias fontes de investigação que requer uma análise sistemática da realidade escolar por meio das fontes e arquivos colocados da seguinte forma:

A história das instituições educativas constitui um processo epistêmico que medeia entre a (s) memória (s) e o arquivo, não se limitando a memória às dimensões orais, mas incluindo as crônicas e outros textos afins e não se confinando o arquivo à documentação e informação escritas. Totalidade em organização e construção, uma instituição educativa não é estática, nem a percepção de conjunto

se obtém a partir de uma única fonte ou de uma só vez (MAGALHÃES, 1999, p.69).

Tanto no plano pedagógico como no plano histórico, temos como instituição educativa uma organização mantida por uma pluralidade de práticas e saberes construídos cotidianamente pelos seus proponentes junto ao público alvo (MAGALHÃES, 1999, p.68).

Hoje, por exemplo, as instituições escolares passam a ser um objeto de estudo singular e bastante significativo, sem menos importância às demais temáticas, mas trazendo como tema em destaque a cultura escolar, uma categoria de análise muito citada nos estudos de Dominique Julia (NOSELLA e BUFFA, 2006).

Mas, nem sempre as pesquisas sobre instituições escolares no Brasil tiveram esta relevância. Ainda que a origem dessas instituições seja do ano de 1549, com a chegada dos jesuítas que criaram a primeira escola brasileira. Como primeira obra histórica e sistematizada da educação brasileira temos o livro *L' instruction publique au Brésil (1500-1889): histoire et legislation*, escrito por José Ricardo Pires de Almeida, em 1889, o qual aborda, através de uma narrativa histórica, a trajetória da instrução pública no Brasil (SAVIANI, 2008).

Vale frisar que as mudanças no campo científico causaram uma necessidade de se fazer o estudo das instituições escolares de forma crítica e fundamentalmente correlacionada com as seguintes categorias de análise: contexto histórico e criação/instalação da escola; processo evolutivo; origens; apogeu e situação atual; vida escolar; edifício; alunos; professores e administradores; saberes; normas disciplinares; regimento; prêmios; castigos e eventos (NOSELLA e BUFFA, 2009).

Assim, Nosella e Buffa (2009), por meio de um balanço crítico das pesquisas sobre instituições escolares no Brasil, concluem que historiar uma instituição escolar vai além da descrição do objeto ou das particularidades no interior da escola (estrutura do prédio, uniformes, sala de aula, equipe

de professores, móveis, etc.), está para além de narrativas também. A investigação deve apresentar o movimento real da história, dando-lhe um sentido histórico, enfatizar que as instituições escolares se constituem em ambientes de construção e socialização de saberes e experiências, com regras e conflitos, sempre interagindo com a comunidade ao redor da escola. Uma relação dialética entre o particular e o geral num determinado contexto histórico.

Perspectivas epistemológicas aos estudos das instituições escolares

Este tópico tem como objetivo abordar o pensamento marxista e histórico-cultural, que constituem como tendências epistemológicas aos estudos das instituições escolares no Brasil. O surgimento desse tema, "instituições escolares", no campo da História da Educação, decorre das mudanças paradigmáticas cuja principal consequência foi a transição de um viés marxista para uma nova perspectiva teórica, a histórico-cultural.

Sobre o pensamento marxista compreendemos que se constitui como um pensamento inovador e revolucionário para a sua época, século XIX, ao criticar o sistema capitalista e propor a derrubada da burguesia através da revolução do proletariado. A característica máxima do pensamento de Marx é ser dialético. Entender a realidade social a partir da contradição dos fenômenos empíricos.

Marx estudou a história da humanidade por uma perspectiva epistemológica empírica e materialista, concluiu que a concepção de ser humano é divergente à concepção idealista hegeliana. O ser humano não é o que pensa, como disse Hegel. Ele é o que produz (OLIVEIRA, 2006).

O empirismo e o materialismo, diferente do idealismo e da metafísica, compreende a sociedade a partir de fatos históricos reais os quais são determinantes para a condição social do homem. A produção material, por sua vez, se constitui a partir da relação entre homem e natureza, essa

relação acontece mediante o trabalho exercido pelo homem tendo em vista a transformação da natureza para produzir os materiais necessários a sua existência (OLIVEIRA, 2006, p. 76).

O trabalho vem a ser, portanto, categoria fundamental nas análises de Marx, pois dependendo de como este é desenvolvido para cada sociedade, determinará também o modo de produção e a consciência social. Tal como compreende Manacorda (1996):

“trabalho” é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina “economia política”, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa [...] o trabalho “subsume” os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de “indivíduos” a “membros de uma classe”: uma condição que apenas poderá ser eliminada através da superação da propriedade privada e do próprio trabalho (p. 44 - 45).

Para essa superação, Marx propõe a “onilateralidade”, que coloca o ser humano como um ser pensante e de ação tendo como base o trabalho e não a educação. Alguns críticos podem dizer que isso é coisa de outro mundo, uma utopia.

A onilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2006, p. 81).

Marx chegou a essa conclusão após verificar como inviável uma educação para todos no sistema capitalista. A transformação social só será possível a partir da criação de escolas específicas à classe trabalhadora, sendo esta tecnológica e vinculada à educação primária, desde que o princípio seja onilateral, isto é, desenvolva o indivíduo de forma totalizadora e integral (OLIVEIRA, 2006).

Nesse contexto, a escola aparece em Marx, mas, não como tema, tão pouco como objeto central de suas análises. Ela pode aparecer como um elemento ou como uma ilustração do movimento histórico geral. Na

verdade, segundo Manacorda (1996) ele aponta uma pedagogia moderna e diferenciada, sem deixar de correlacionar com o ser humano e sua produção material.

Apesar do tema escola não ser o foco nas análises de Marx, a sua forma de pensar dialeticamente a qual “tem como ponto de partida a prática social, para teorizar-se sobre a mesma e voltar-se à prática, constituindo-se a teoria em guia para a ação transformadora” (OLIVEIRA, apud JARA, 2012, p. 23), influenciou positivamente os estudos das instituições escolares nas décadas de 1970 e 1980, indo no sentido contrário às pesquisas históricas tradicionalistas.

Nestas décadas, devido as mudanças de paradigmas no campo da história da educação, a corrente marxista passa a ser a mais citada em detrimento de outras, como por exemplo, o Positivismo. De modo que, as pesquisas deste campo passam a considerar a relação sujeito, escola e sociedade como uma relação conflituosa analisada a partir da dialética. E das pesquisas sobre instituições escolares, em especial, o uso deste método perpassa também em relacionar o singular com a totalidade social.

Sobre essas variações paradigmáticas, Oliveira (2012) aponta que essas mudanças foram ocasionadas pelo fato do paradigma da racionalidade moderna, fundamentado no Positivismo, não conseguiu dar conta das situações da ciência, bem como o ficaram evidentes suas fragilidades de afirmação – crise deste paradigma – esta crise influenciou vários campos, os quais apresentarão novas perspectivas teóricas sendo, a história cultural, uma delas.

A História cultural é um campo da História que trouxe grandes mudanças teórico-metodológicas, cujos objetivos são fundamentalmente: o estudo “dos comportamentos coletivos, das sensibilidades, das imaginações, dos gestos a partir de objetos precisos, tais como os livros ou as instituições de sociabilidade” (FONSECA, 2003, p. 54), certamente inclui-se também as instituições escolares.

Este campo logo quando surgiu, década de 1960, era conhecido somente como “História Cultural”. Depois houve uma fragmentação ou nova geração, sendo dividido em Nova História Cultural. A Nova História Cultural surge para consolidar o campo anterior, reforçando o conceito de cultura e incluindo objetos de estudo cada vez mais singulares, dentro de outros subcampos, como por exemplo, a história das práticas, da cultura material e a história das representações (BURKE, 2005).

Michel de Certeau (1996) em sua obra “A invenção do cotidiano”, abre um leque de possibilidades de se pensar em fazer história de uma maneira diferente da história clássica, partindo de elementos do cotidiano. Utilizou algumas categorias referente a espaço, objetos e costumes que na obra do autor são considerados objetos de estudo na perspectiva da microhistória.

Traz, para a história das instituições escolares, as pesquisas mais atuais que buscam no universo da cultura material do ambiente escolar (os uniformes, os livros, os cadernos de alunos, o livro de matrícula da escola), compreender a história da instituição através de um ou mais desses elementos, tal como cita Souza (2007) em:

O estudo histórico dos materiais escolares pode ser um instrumento valioso para se decifrar a cultura escolar à medida que as práticas são mediatizadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais. Alguns materiais como o quadro-negro, os cadernos, as carteiras e os livros inscrevem-se na lógica interna da organização da escola constituindo-se como dispositivos do modo escolar de transmissão da cultura. Outros propugnados na corrente das inovações pedagógicas e tecnológicas que atingem a educação em momentos históricos determinados são tomados como possibilidade e limite da atividade escolar, enquanto outros são substituídos e relegados ao esquecimento (p. 180).

Outra contribuição da história cultural é trabalhar a escola não somente no seu sentido material (estrutura, prédio, etc.), monumento estático. Mas, também entender a escola como um espaço que tem vida, um espaço de circulação de saberes e práticas orientadas e recebidas por pessoas. A escola não é somente um espaço formal de ensino, em seu cotidiano existem táticas, estratégias, regras, que surgem como

alternativas para manter a estrutura social e as relações de dominação e de poder.

Em suas vidas cotidianas, esses consumidores instituem usos diferenciados desses produtos e regras, em um processo de desenvolvimento táticas desviacionistas circunscritas pelas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelo poder instituído (OLIVEIRA, 2001, p 47).

Evidentemente, Michel de Certeau não foi o primeiro e nem o único a escrever na linhagem da microhistória ou da história cultural. Inclui-se também Robert Darnton com a obra "O grande Massacre de gatos" (1986); Carlos Ginzburg com "O queijo e os vermes" (1976); Jacques Le Goff com "As mentalidades, uma história ambígua" (1986), entre outros.

Cada autor desse período apresenta vários caminhos para o estudo do mundo social. Roger Chartier, em sua obra "A história cultural: entre práticas e representações" (2002), propõe o diagnóstico da realidade social a partir da sociologia histórica. Ele traz as práticas culturais como categoria de análise, analisando-as ao longo do tempo. Para este autor a forma de percepção e de apreensão da realidade se dá a partir da disposição de classificações, de divisões e de esquemas intelectuais capazes de dar sentido ao ambiente a ser decifrado. Assim, não existe uma neutralidade na percepção do social porque somos seres culturais, reconhecemos as representações de uma consciência coletiva, damos sentido às coisas e produzimos estratégias e práticas para dar conta do cotidiano.

Outros historiadores culturais, apesar de ser da mesma geração de Chartier, segue em diálogo com a antropologia histórica, sob influência de Marcel Mauss, Evans-Pritchard, Clifford Geertz, entre outros. Uma das obras que causou forte impacto a estes historiadores foi a de Geertz, "A interpretação das culturas". Esta obra, que também foi revolucionária na Antropologia Norte Americana, trata da interpretação dos significados por um conceito antropológico de cultura reelaborado, sobre o qual o autor

menciona a ideia de resignificação, dando a entender a cultura como um processo dinâmico e hermenêutico (BURKE, 2005).

Assim, os estudos das instituições escolares, segue o percurso por uma ampla dimensão teórica, podendo partir de vários campos científicos: Antropologia, História, Educação, Sociologia, entre outros.

Considerações Finais

É cada vez mais importante conhecer este universo de pesquisa, instituições escolares, no campo da História da Educação, e perceber que se trata de um tema em expansão, o qual pode trazer significativas contribuições para a análise da realidade educacional brasileira uma vez que estudar a História de uma instituição escolar significa mergulhar no passado para entender o presente, não somente considerando os aspectos materiais da instituição, mas, também, os saberes e as práticas de uma instituição educativa. Entende-se, ainda, aqui, para além, de instituição escolar, pois, o campo história da educação é vasto e compreende outras formas de se fazer educação.

Há várias teorias e métodos os quais podem ser utilizados nas análises da história das instituições escolares. Entretanto, para este artigo procurou-se abordar os apontamentos epistemológicos no que concerne à história da educação – de Marx à História Cultural – para então compreender o desenvolvimento desse recente campo de estudo na área da educação.

Muito embora seja difícil imaginar obras que tratem da Pedagogia ou da ciência da educação vinculadas essencialmente a uma perspectiva marxista, ainda sim, é possível lançar um olhar dialético sobre essas pesquisas. Qualquer fenômeno educativo está intimamente imbricado e mergulhado num movimento histórico, de modo que acompanha e interfere nas mudanças e condições sociais. Por isso, cada fenômeno educativo deve ser olhado por diferentes lentes.

Referências

- BURKE, P. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 2002.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia e FONSECA, Thais (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: Sanfelice, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Tradução de Newton Ramos de Oliveira *et al.* São Paulo: Cortez, 1996.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As Pesquisas Sobre Instituições Escolares: Balanço Crítico. **HISTEDBR-UNICAMP**, Campinas. São Paulo, nº 20 Anos, p. 1- 14, 2006 p. 1- 14. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Paolo_Nosella_artigo.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2015.
- _____, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: **História e Filosofia de Instituições Escolares: avaliação de uma linha de pesquisa**. CNPq, 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq5/2_instituicoes_cp5.pdf>. Acesso em: 09 de julho de 2015.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: **pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes/ Inês Barbosa de Oliveira** (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____, **Racionalidade científica moderna**. Belém: UEPA, 2012.
- REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, 244p. (Coleção memória da educação)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação. Belém: CCSE-UEPA, 2017

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SOUZA, ROSA Fátima de. História da Cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Orgs.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. – São Paulo: Cortez, 2007.

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM O SOCIAL – HISTÓRICO DE CASTORIADIS

Maiara Cardoso Xavier³

Resumo

A intenção neste artigo é apresentar o conceito de Letramento, a importância de sua prática na Educação de Jovens e Adultos e sua relação com o social – histórico de Castoriadis. Assuntos referentes ao objeto de estudo escolhido, o letramento na EJA e o conteúdo da disciplina Epistemologia e Educação. Para melhor compreender a palavra Letramento abordo Magda Soares, Elson M. da Silva e Angela Kleiman. A palavra Letramento surgiu não só como uma busca por um termo contrário a palavra alfabetização, mas, também, para tentar explicar as transformações ocorridas na área da leitura e da escrita, bem como as mudanças importantes que estavam acontecendo no campo econômico, político, tecnológico e social. A origem da palavra vem do inglês *literacy*, que traduzida para o português, significa “condição de ser letrado”, ou seja, o estado do sujeito com a escrita e sua relação e o uso dela por ele. O letramento é visto como uma prática social, capaz de emancipar e dar autonomia aos sujeitos, a partir de suas necessidades particulares cotidianas. Para ser letrada não significa dizer que a pessoa tenha, necessariamente, que saber ler e escrever, é preciso que compreenda a leitura e a escrita como um mecanismo para comunicação social. Estando associadas ao contexto em que se desenvolvem. Para tanto, este tema requer que façamos uma pequena explanação sobre a diferença entre letramento e alfabetização. Trabalhar o letramento para emancipação de sujeitos na sociedade é importante, já que por anos a população da EJA foi excluída e marginalizada pelo sistema educacional. No processo de letramento poderão se ver como agentes participativos e, ainda, dialogar e construir outros conhecimentos que nortearão suas ações na sociedade. A sua relação com o social – histórico de Castoriadis é vista no momento em que o mesmo aborda o indivíduo como um ser capaz de buscar sua própria autonomia e também aquele que precisa fazer e saber por meio da práxis, sendo esta um instrumento transformador.

Palavras-chave: Letramento; Educação de Jovens e Adultos; social – histórico; Castoriadis.

³ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: maiaracxavier@hotmail.com

Introdução

Para dialogar e inserir-se na sociedade a pessoa precisa aprender práticas sociais voltadas para o conhecer-se como sujeito ativo nos aspectos políticos, econômicos, cognitivos, pessoais, educacionais, dentre outros. Para tanto, utilizo neste trabalho o Letramento, considerado como uma prática social que, quando trabalhada, pode dar possibilidades as pessoas de se encontrarem como tal.

A palavra Letramento surgiu não só como uma busca por um termo contrário a palavra alfabetização, mas, também, para tentar explicar as transformações ocorridas na área da leitura e da escrita, bem como as mudanças importantes que estavam acontecendo no campo econômico, político, tecnológico e social (SILVA, 2004). De acordo com Soares (2001), a origem da palavra vem do inglês *literacy*, que traduzida para o português, significa "condição de ser letrado", ou seja, o estado do sujeito com a escrita e sua relação e o uso dela por ele. O letramento é visto como uma prática social, capaz de emancipar e dar autonomia aos sujeitos, a partir de suas necessidades particulares cotidianas (KLEIMAN, 2007).

No entanto, há diferença entre a palavra alfabetização e letramento. A alfabetização se refere ao ato de ensinar ou aprender a ler e escrever, já o letramento, partindo da teoria de Soares (1999), é o estado de trabalhar e executar práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, principalmente. Os termos dialogam um com outro, podendo se complementar. É importante dizer que o letramento não é uma prática voltada somente para aquelas pessoas que sabem ler e escrever, mas também para aquelas ditas analfabetas.

Em meio às diversas possibilidades de estudo na Educação de Jovens e Adultos, destacamos a relevância do letramento para construção autônoma do sujeito, vislumbrando sua participação na sociedade de forma

ativa e capaz de provocar transformações sociais, atrelado à necessidade dos mesmos a um novo conhecimento, além da urgência de uma participação significativa na sociedade em que vive, na qual práticas de letramento estejam voltadas e contextualizadas no cotidiano do indivíduo. Destaca-se, ainda, a percepção acerca da falta do uso de saberes próprios dos sujeitos desta modalidade de ensino no Brasil e da existência de ações pedagógicas descontextualizadas para a faixa etária dos mesmos, inviabilizando seu acesso a sociedade.

Nesta perspectiva, deve-se levar em consideração uma prática que utilize o letramento para trabalhar a construção de conhecimentos para participação dos alunos da EJA na sociedade. Utilizando o letramento dentro e fora da sala de aula, destacando que em cada um existe um conhecimento próprio e individual.

Ao relacionar o letramento com o social – histórico de Castoriadis, compreendi que ambos têm a prática como um meio ou instrumento de sobrevivência do ser humano no mundo, no qual o conhecimento e a prática estão em consonância. Não tem como o indivíduo se relacionar com a sociedade se não colocar em prática os conhecimentos apreendidos. O letramento tem uma prática social voltada para a leitura e a escrita com finalidades específicas, com o intuito de inserir e emancipar o sujeito na sociedade. Já o social – histórico abordado por Castoriadis (1982) tem “o mundo histórico como mundo do fazer humano, cujo fazer está em relação com o saber” (apud OLIVEIRA, 2009, p. 52), sendo a prática e o fazer humano ações que dialogam entre si.

Para ser letrada não seria uma regra a pessoa saber ler e escrever, já que algumas, apesar de não as dominarem, compreendem a função e utilidade dessas duas ações para seu relacionamento com o outro dentro/na sociedade.

Então, construir outros conhecimentos para levar os alunos desta modalidade a se inserir as práticas sociais, por meio do letramento, é

mostrar que são capazes de serem atores importantes na construção de uma sociedade mais receptiva e inclusiva. Assim como tirá-los da função de meros receptores e reprodutores de conhecimentos moldados por outras pessoas. Os educandos ao saber usar a prática de letramento no seu cotidiano poderão se apoderar de novas informações e aprender um jeito diferente de dialogar com o mundo.

Para tanto, no decorrer do texto discuto o conceito, a importância das práticas de letramento na EJA e sua relação com o social-histórico de Castoriadis, bem como a prática social, práxis e autonomia.

Letramento: conceito e importância de sua prática na EJA

O termo Letramento surgiu não só com o intuito de explicar o termo contrário ao analfabetismo, ou seja, “palavra referente à condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita” (GRANDO, 2012, p. 02), mas, também, para explicar as transformações ocorridas no campo educacional, na década de 80, bem como as mudanças importantes que estavam acontecendo no campo econômico, político, tecnológico e social.

A palavra Letramento tem um conceito muito próximo do termo inglês *Literate* (“educado, pessoa que tem habilidade de ler e escrever”), que para Soares (1999) seria “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. No entanto, apropriar-se da escrita é diferente de saber ler e escrever, codificar e decodificar a linguagem escrita, é tomá-la para si, como se fosse sua propriedade.

Mary Kato foi a precursora no Brasil ao utilizar a palavra, em 1986, no seu livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Porém, o destaque maior da palavra foi somente em “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, livro de Leda Verdiani

Tfouni, de 1988, cuja autora dedicou várias laudas para explicar a diferença entre alfabetização e letramento. A mesma adverte que é preciso explicitar nitidamente essa adversidade de sentido, porque existe no meio escolar uma certa confusão em relação a compreensão desses dois termos, sendo muitas vezes comparados como sinônimos.

Para Kleiman (2007, p. 03) é preciso ressaltar que a “concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados”. Nem um ser humano é igual a outro, cada um apresenta particularidades e características próprias e que precisam ser levadas em consideração no letramento.

A visão de Kleiman (2010) não está muito distante da visão de Soares, vai além, na medida em que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente limitadas de papel, o surgimento da internet (p. 21).

Infere-se que o letramento não é uma prática social trabalhada somente na escola ou na sala de aula, mas em todos os lugares e instâncias, como em casa, na comunidade, na igreja, enfim, em todas as esferas em que o indivíduo está envolvido. Esta prática, quando trabalhada, infelizmente, não está voltada para a inserção do sujeito na sociedade.

Silva (2004), fazendo uso das palavras de Kleiman (1995) explicita que anteriormente a atenção dos pesquisadores estava voltada para estudos feitos numa dimensão universal sobre o letramento, no entanto, houve a necessidade de perceber uma outra visão, direcionada para as camadas menos favorecidas da sociedade. “Preocupando-se em descrever as condições de usos da escrita naqueles contextos com a finalidade de compreender como eram e quais eram os efeitos da prática de letramento naquelas comunidades minoritárias” (p. 08).

Em meio as diversas possibilidades de estudo na Educação de Jovens e Adultos, destacamos a importância do letramento para construção autônoma do sujeito, vislumbrando sua participação na sociedade de forma ativa e capaz de provocar transformações sociais, atrelado a necessidade dos mesmos a um novo conhecimento, além da urgência de uma participação significativa na sociedade em que vive, onde as práticas de letramento estejam voltadas e contextualizadas no cotidiano do indivíduo.

O Letramento na Educação de Jovens e Adultos, segundo Kleiman (2008, p. 18) é relevante, pois é compreendido como um fenômeno mais amplo e que vai além dos muros da escola. Segundo a autora: “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (apud GRANDO, 2012, p. 05).

Essa relevância emerge para tentar executar uma prática social, na qual os participantes desta modalidade de ensino possam assumir posturas mais críticas e emancipatórias, compreendendo e enfatizando a EJA como uma etapa da educação básica específica e que está no grupo dos excluídos, sendo composta por indivíduos que historicamente foram marginalizados pela sociedade durante anos e que até hoje sofrem grandes preconceitos e que ainda ganham pouca atenção em relação a seu ensino-aprendizagem nos ambientes escolares, bem como a negação a essas pessoas à um novo sistema curricular. De acordo com Caldart (2012),

o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude [...] são as razões para esta negação e que estão ligadas a vários fatores, como condições socioeconômicas, falta de vagas, sistema de ensino inadequado e outros (p. 250).

A existência deste sistema de ensino levou a população desfavorecida a lutar por seus direitos e por um espaço, não só escolar, mas social contextualizado, “que se relacionem com as diversas trajetórias de seus

participantes, com a realidade em que vivem e com suas demandas particulares” (CURTO, 2009, p. 02). Com o intuito de inserir os sujeitos desta modalidade de ensino no mundo letrado, pois seu papel na sociedade, inicialmente, era concebido como um “mero” agente que servia para satisfazer as necessidades das classes dominantes da época, especificamente no período colonial, com características de formação técnica.

O letramento, como foi citado anteriormente, é uma palavra “criada para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2010, p. 05) e, para tanto, surge na EJA para tentar inserir os discentes desta modalidade na sociedade de forma igual e sem distinção de classe, já que o ensino antigamente não estava voltado para a sua entrada na sociedade como agente ativo/participativo. Aproximá-los da prática de letramento implica na construção de novos conhecimentos, além mostrá-los que existem outras maneiras de conhecer e dialogar com o mundo ao seu redor, bem como resgatá-los para a construção de conhecimentos pessoais, criando possibilidades favoráveis ao desenvolvimento social desses sujeitos. Ela ressalta, também, que:

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 02).

A partir do momento em que a pessoa interage, descobre novas perspectivas e percebe-se como membro integrante da sociedade, ela passa a ter outras concepções de vida e começa a pensar diferente. De acordo com Soares (1999),

a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (s/n).

O trabalho com o letramento na EJA pode possibilitar transformações sociais importantíssimas, principalmente no que se refere a construção de práticas sociais voltadas para a autonomia do sujeito, pois são instrumentos capazes de abrir novas oportunidades para ele, desmistificando o que há anos a sociedade vem ensinando e abnegando as camadas populares excluídas. Para Serafim (2005):

Num mundo letrado e globalizado, o fluxo de informações, as possibilidades de acesso a estas, as reconfigurações do espaço e do tempo marcam a vida dos grupos sociais, coletivamente, e dos seus membros, individualmente. Diante desse contexto, o conhecimento de habilidades de leitura e de escrita surge como um passo inicial para o acesso à informação e para a participação em conexões interativas, intergrupais e interpessoais, constituídas sob o impacto da globalização. Neste fenômeno, a informação pode agir como elemento central de uma rede de significações sociais, ressignificando práticas sociais comuns, como o ato de ler e de escrever, à medida que os canais e suportes usados para a circulação dessas informações entre os sujeitos sociais são os mais diversos (p. 41).

Não ter noção acerca desses conhecimentos e não saber utilizá-los leva o indivíduo a permanecer na exclusão social desfavorável a sua convivência e sobrevivência no mundo, sendo poucas vezes capaz de interagir com membros conhecedores e dominadores dessas práticas.

Com as práticas sociais do letramento os participantes da EJA poderão retomar a sua trajetória escolar. E, também, terão a oportunidade de manter-se na sociedade, procurando interagir com os outros e emancipar-se socialmente, economicamente, etc., dando um novo significado à esses sujeitos, usuários da leitura e da escrita.

A relação do letramento com o social – histórico de Castoriadis: prática social, práxis e autonomia

Como já foi exposto no tópico anterior, o letramento é compreendido como uma prática social que utiliza a leitura e a escrita com finalidades específicas, voltada para inserção e emancipação do sujeito na sociedade. O social – histórico abordado por Castoriadis (1982) seria “o mundo histórico como mundo do fazer humano, cujo fazer está em relação com o

saber” (apud OLIVEIRA, 2009, p. 52). As práticas de letramento e as concepções de Castoriadis se aproximam, pois ambos estudam o social e o individual para transformações e autonomia do ser humano, tendo a prática como um meio ou instrumento de sobrevivência do homem no mundo, no qual o conhecimento e a prática estão em consonância. Não tem como o indivíduo se relacionar com a sociedade se não colocar em prática os conhecimentos apreendidos.

Mas, para que o indivíduo seja inserido efetivamente na sociedade, de acordo com Castoriadis (1982, p. 96) ele tem que estar “totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros, um ser de práxis, pois, [...] o sujeito na práxis: é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também” (apud OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Magda Soares explicita no livro “Letramento: um tema em três gêneros”, de 1998, que existem duas dimensões do letramento: a individual e a coletiva. Na individual a propriedade da leitura e da escrita acontece relacionada características mentais das tecnologias, onde nela o indivíduo pode perceber que essa prática tem a possibilidade de levá-lo a mudar sua concepção acerca de seus aspectos cognitivos, pessoais, culturais, sociais dentre outros. Já na coletiva, a apropriação da leitura e da escrita deve ser vista como um instrumento capaz de mobilizar mudanças para todos os membros da sociedade. Pensamento este que pode ser concebido como uma busca pela autonomia.

Castoriadis (1982, p. 123) aborda, também, que existem duas dimensões, só que estas estão voltadas para a questão da autonomia, são elas: individual e social. “No *plano individual*, a autonomia é o “domínio do consciente sobre o inconsciente, este último considerado como o pensamento do outro. “No *plano coletivo*, a autonomia é vista como problema político e social e uma “empreitada coletiva”, já que desejar a autonomia é desejar-la para todos” (apud OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Esse pensamento pode ser relacionado ao letramento, pois para adquirir autonomia o sujeito precisa conhecer, praticar e dialogar com o mundo, no caso a prática social do letramento. Saber para quê e o porquê de estar praticando uma ação e como ela pode afetar sua vida. Ser alheio as coisas que acontecem na sociedade é mesmo que desconhecer sua função no meio social e ter consciência do seu papel de cidadão. Para Oliveira (2009) essa é a função da práxis, entendida por ela "como um fazer no qual o (s) outro (s) são visados como autônomos e considerados agentes essenciais ao desenvolvimento de sua própria autonomia" (p. 53).

No plano coletivo, a busca pela autonomia não se dá de forma isolada, individual. Ela acontece mediada por mais de uma pessoa, sempre pensando numa emancipação coletiva, tendo o outro como participante, não só da minha ação e percepção do mundo, mas como construtor de uma mudança social conjunta.

Silva (2004) ao abordar a dimensão individual do letramento, infere que existe uma preocupação, pois visualizá-lo dessa forma implica no surgimento de algumas categorias, como alfabetizado/analfabeto, letrado/iletrado, pré-letrado/pós-letrado, reforçando pensamentos "conservadores que acabam por discriminar e marginalizar, mais ainda, pessoas ou grupos de pessoas que adquiriram a tecnologia do ler e escrever, por não terem acesso à educação formal, e que são rotuladas, preconceituosamente, como "analfabetas"" (p. 06).

A prática do letramento possibilita ao sujeito a possibilidade de sair de um sistema individual fechado e ir ao encontro de um sistema social aberto, capaz de transformar sua visão, não só a respeito de si mesmo, mas do outro que faz parte de um mesmo sistema. "A práxis implica numa relação recíproca entre o saber e o fazer, e o seu sujeito, um ser em permanente transformação "transformado constantemente a partir da experiência em que o faz também"" (CASTORIADIS, 1982, p. 96 apud OLIVEIRA, 2009, p. 54).

No mais, Oliveira (2009, p. 54) vinculada ao pensamento de Castoriadis, escreve que a mudança social só acontece de fato, a partir do raciocínio crítico que a pessoa tem e que está:

vinculada à construção da racionalidade, que implica em mudanças nas significações estabelecidas. Mudar a sociedade implica não só em modificações na estrutura organizacional das instituições e do saber, mas, sobretudo, nas relações do ser humano com o saber e a instituição.

De que adianta tentar mudar o pensamento das pessoas envolvidas, se o sistema que é responsável por dar o pontapé inicial a transformação social ainda está restrita ao saber da sala de aula, baseado num currículo ultrapassado e cheio de contradições. Sendo que essas contradições não surgiram a pouco tempo, mas estão arraigadas na sociedade desde os primórdios do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Oliveira (2009) aborda que:

a instauração de uma outra história social implica na modificação das instituições existentes e de seus paradigmas teóricos com a construção de novas instituições e de uma nova forma de instituir-se e relacionar-se a sociedade e os homens com a instituição (p. 54).

Para tal é preciso criar uma “política revolucionária”, capaz, segundo a autora citada acima, de organizar e orientar a sociedade, permitindo a autonomia de todos, “reconhecendo que esta pressupõe uma transformação radical da sociedade que, por sua vez, só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos seres humanos” (OLIVEIRA, 2009, p. 55), ou seja, de mudança de pensamento, tanto social como coletivo do indivíduo.

Segundo Silva (2004, p. 07) “a aquisição do letramento levaria à aquisição de lógica, de raciocínio crítico e de perspectivas científicas, tanto no nível social como pessoal”. E, é exatamente por e para isso que as pessoas devem lutar. Pensando no bem coletivo, onde todos caminhem e lutem juntos para se chegar a uma mesma finalidade, bem como a “política revolucionária” de Castoriadis que “consiste em reconhecer e explicitar os problemas da sociedade como totalidade, mas a sociedade vista como ativa

frente aos seus próprios problemas” (OLIVEIRA, 2009, p. 55), visando sempre às situações cotidianas e emergenciais.

Considerações finais

A intenção deste artigo foi contribuir com a discussão acerca do conceito de letramento, sua importância na EJA e sua relação com o social – histórico de Castoriadis.

Trabalhar o letramento na EJA não significa ensinar ler e escrever, ou seja, alfabetizar, mas dá possibilidades de os sujeitos desta modalidade de ensino perceberem que outras formas de conhecer o mundo existem e que eles mesmos podem buscar isso para/no o seu dia a dia. Por que letramento e alfabetização não são e não podem ser trabalhados de maneira isolada, por mais que tenham significados diferentes, um dialoga com o outro.

O letramento, quando discutido e trabalhado na EJA, pode ajudar o indivíduo a procurar sua autonomia individual e coletiva, reconhecendo-se como ser ativo, capaz de transformar a sociedade em vive.

As práticas de letramento podem ser elaboradas por todos os alunos e, também, pelo professor por meio da vivência e convivência entre eles. Nesse momento o professor deve respeitar os conhecimentos iniciais de cada um, utilizando-se de situações cotidianas dos mesmos.

Com essa discussão teórica pude encontrar novos autores que abordam sobre o Letramento na EJA como uma prática social, os quais me deram a possibilidade de dialogar com as concepções de Castoriadis sobre o sujeito autônomo e capaz de transformar a sociedade através da práxis.

Transformações precisam ocorrer no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito ao currículo da EJA, pois as mudanças no pensamento das pessoas envolvidas só acontecerão se o saber da sala de aula também for modificado, deixar de ter um currículo ultrapassado e contraditório.

Muita coisa ainda precisa ser pesquisada sobre o letramento na sociedade, pois ainda existem confusões sobre seu significado e sua função na prática escolar, bem como no meio social fora da escola, não somente por educadores, mas pelas próprias pessoas que fazem uso dela mesmo sem saber.

Ensejo que a disciplina aconteceu de maneira positiva para sanar as angústias pessoais que me atormentavam, mas principalmente de me levar a perceber que como educadora tenho um papel importante para a socialização desses conhecimentos, bem como, também, um compromisso de fazer com que o estudo não seja esquecido.

Referências

OLIVEIRA, Ivanilde de. O social – histórico e a educação em Castoriadis. **Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará** v. 3, n. 5, __. Belém: EDUEPA jan./jun. 2009.

CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRANDO, Ketlen Bõhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização**. PUCRS – Projeto Observatório da Educação/CAPES. Ano 2012.

KLEIMAN, Angela B.. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. Ano: 2005-2010.

_____. **O Conceito de letramento e suas implicações pra alfabetização. UNICAMP. Ano 2007.**

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Docente e Novas Tecnologias**. Universidade Federal de Alagoas – Brasil. Ano: 1998.

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Tecnologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos**. O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação. Campus Belém, 2013.

SILVA, Elson M.. **Reflexões acerca do letramento:** origem, contexto histórico e características. Ano: 2004. Acesso em 20/06/2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=reflexõesacercaodoletramentoorigemcontexto&btnq=&Ir=>

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização?**. Ano: 1999. Acesso em 10/05/2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=reflexõesacercaodoletramentoorigemcontexto&btnq=&Ir=>

O SABER POÉTICO NA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: POR UMA REFORMA DO PENSAMENTO⁴

Dia Ermínia da Paixão Favacho⁵

Resumo

No presente artigo realiza-se um estudo sobre o saber poético no sentido de sua indispensável participação na promoção de uma educação para a sensibilidade que deverá contribuir para uma reforma do pensamento. O texto faz a abordagem do tema, principalmente, a partir da leitura da obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento* de Edgar Morin (2006). O texto tem como base principal a pesquisa bibliográfica, na qual sua fundamentação terá suporte nas ideias evidenciadas por Edgar Morin, no que diz respeito à Ciência e à Educação. Embora esteja baseado numa pesquisa bibliográfica, o texto impõe reflexões pessoais das quais não poderei me furtar e isso justifica a flutuação da pessoa como opção de escritura. Considerando o ser humano, enquanto um sujeito mitopoético, o artigo evidencia que não há como pensar em uma educação negligente a esse saber.

Palavras-chave: Saber Poético; Educação do Sensível; Reforma do Pensamento; Edgar Morin.

Introdução

*" Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia."
(Montaigne)
"O essencial é saber ver-
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender...
Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu..."
(Alberto Caeiro)*

⁴ Artigo acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial de avaliação da disciplina "Epistemologia e Educação", sob orientação da Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

⁵ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: favachodial@gmail.com

O desafio a que me propus neste texto é o de desenrolar as linhas do saber poético, em algumas de suas cores, no esforço de ir alinhavando pacientemente a teia da Educação do Sensível. Tal teia, em processo de cozimento e, por isso mesmo, aberta a outras linhas que possam fortalecer a trama desse tecido. Desde já, trago para este termo “tecido” o conceito primeiro de uma categoria fundamental no pensamento de Edgar Morin (2006): o *complexo*, que segundo o sentido original do termo significa “o que é tecido junto”. Desse modo, o tecido de uma educação para a sensibilidade é também o da complexidade. Compreender, “saber ver” essa característica é fundamental na colaboração e desenvolvimento de uma reforma do pensamento, a qual nos aponta Morin (2006, p. 96), não deve ser uma reforma programática e sim paradigmática:

A reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão de organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias.

Uma educação para sensibilidade só é possível num paradigma que problematize a epistemologia positivista cartesiana da ciência moderna, ainda predominante na formação do pensamento da sociedade contemporânea. Edgar Morin e seus estudos, dentre outros importantes autores, dos quais deverei citar alguns, durante o desenvolvimento deste artigo, representa esta guinada epistemológica, no que diz respeito ao rompimento com a educação moderna e o pensamento que tal educação continua fundamentando, fortalecendo e legitimando por meio de importantes instituições, como a ciência, por exemplo.

Hissa (2013, p. 21, grifo do autor) levanta e desenvolve sua crítica à ciência moderna:

É o que se pode dizer da ciência moderna: que é *ciência-técnica*; que se esvazia de arte; que se priva da sabedoria; que se serve mal

da linguagem e da palavra; que não dialoga. [...] diz-se, também, da arte que se expressa, forte, através da *ciência-saber*. A ciência-técnica é hegemônica, enquanto a ciência-saber é fronteiriça. A ciência-técnica cultua a velocidade à luz da racionalidade. A ciência-saber é vagar, é paciência, é lentidão, é artesanaria. *É arte de saber o mundo*. A ciência-saber [...] é discurso em prol da sabedoria. É discurso contra a *corrupção da arte em nós* e contra a *corrupção da arte da ciência*.

Desse modo, inscrevendo-me neste campo da ciência-saber, evidenciada por Hissa (2013), é que devo desenvolver o saber poético e evidenciar sua importância para a promoção de uma educação para a sensibilidade. O saber poético está inscrito no campo da “arte de saber o mundo”. E isso é muito mais que possuir a inteligência acerca do que é o mundo. É um saber do sabor do mundo. E, colaborar para a construção de uma reforma do pensamento, perpassa pelo reconhecimento e desenvolvimento deste saber, o qual referenda nossa humanidade, uma vez que nós humanos nos constituímos de e pela mitopoiésis.

Por isso mesmo, a poesia, no seu sentido mais amplo e não apenas o da expressão da linguagem literária, coloca-se como conteúdo indispensável para a promoção de uma educação mais humana e mais sensível.

Neste sentido, uma educação para a sensibilidade, que concebe o ser humano como um ser que pensa e sonha e, desse modo, aposta no desenvolvimento de sua criatividade e criticidade, configura-se como uma forma de resistência a um sistema que oprime e violenta nossa humanidade. Duarte Júnior (2000, p.15-16), em sua tese “O Sentido dos Sentidos”, nos fala sobre o que seria a educação do sensível:

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade.

O saber poético é conteúdo da sensibilidade humana, fundamental para nosso entendimento enquanto sujeito e ainda, o desenvolvimento e atenção ao mesmo, essencial para pensar e construir um outro tipo de sociedade. A Educação que precisamos desenvolver deve ter como um dos objetivos educar para a sensibilidade.

A partir destas questões gerais que dão base a minha incursão pelo tema no desenrolar deste artigo, aponto o caminho pelo qual enveredarei para costurar o saber poético de uma educação sensível às ideias levantadas por Morin (2006) no sentido de subsidiar uma reforma do pensamento. Assim sendo, optei por tratar de algumas questões específicas, com as quais dialogarei meu tema e/ou objeto de estudo com algumas ideias de reforma paradigmática evidenciadas pelo autor.

O primeiro item trata sobre **"Os desafios"** perante o movimento, necessário, de repensar a reforma e reformar o pensamento; num segundo momento, sob o título de **"A condição humana"**, a reflexão seguirá no sentido da importância de compreensão de nossa humanidade; no item três, **"Aprender a viver"**, dialoga-se com o pensamento moriniano, sobre a função primordial da educação. No último tópico: **"A reforma do pensamento"**, o artigo apresenta, um pouco mais detalhadamente, o que seria a referida reforma, demonstra a consonância do saber poético na educação do sensível e sua condição imprescindível de participação na formação de um pensamento diferente do que temos instituído historicamente no mundo da ciência e na vida.

Os desafios

Ao levantar a necessidade de repensar a reforma, reformar o pensamento e desse modo apontar para uma cabeça bem-feita, Edgar Morin (2006) está falando de um pensamento construído historicamente, pautado pelo paradigma da modernidade, o qual revela-se como um pensamento cartesiano, positivista, eurocêntrico e sexista. Neste sentido, os desafios

que nos são impostos residem na ruptura com esta base epistemológica. Com isso, o autor aponta três desafios: o desafio do global, o desafio do complexo e o desafio da expansão descontrolada do saber.

Estamos vivendo numa era planetária, global, onde um movimento em qualquer pedacinho do planeta, traz repercussão, de menor ou maior impacto, para a vida do homem e no mundo inteiro. Isso nos permite afirmar que tal condição, nos obriga a pensar os problemas e resoluções dos mesmos, de forma global, transnacional, multidimensional. O que não corresponde à construção de um saber fragmentado, compartimentado, hiperespecializado. Assim, “[...] a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)” (MORIN, 2006, p. 13, grifo do autor).

Neste sentido, o olhar sobre o ser humano, sua vida e o mundo que ele habita, precisa necessariamente ser olhada de modo global, para que desse modo nos aproximemos do essencial. O ser humano, o mundo que habita e sua vida, são constituídos de um todo, tal como o econômico, o político, o sociológico, o afetivo, o mitológico, o psicológico e ainda o *poético*. Certamente o saber poético diz respeito à essência do humano e o mesmo tem sido diluído, para não dizer preterido nesta visão reducionista da hiperespecialização primada pelo pensamento moderno preponderante, histórico e socialmente.

O próprio desafio da globalidade já nos aponta o desafio da complexidade, uma vez que o global é tecido no complexo. Assim os elementos do complexo são interdependentes e devem ser apreendidos na sua interdependência. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento pleno da inteligência, capaz de conceber de forma complexa a organização de nossas ideias. Segundo Morin (2006, p. 14):

[...] a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um

juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos problemas mais graves que enfrentamos.

Pensar poeticamente exige alcançar o *complexus* não somente na linguagem, mas fundamentalmente nas relações com a vida e com o mundo. Quando o saber poético é uma possibilidade de compreensão da vida, o caráter multidimensional da complexidade assume o olhar sobre os objetos e suas relações a serem apreendidas, vislumbrando de modo global o exercício do pensamento para a criticidade e criatividade, tão necessárias para a resolução de problemas e construções de novas possibilidades.

O pensamento que o autor deseja reformar, desconsidera o saber poético, isto porque este saber institui uma lógica diferente da lógica determinista, reducionista e funcionalista. Tal saber traz consigo o sentido da *Poiésis*, apresentada na obra *A Poética*, de Aristóteles, em que desenvolve ideias acerca da origem da Poesia, no sentido de que a mesma deverá nos remeter à criação. Uma criação que não surge a partir do nada, mas sim pela existência latente de um estado de potência que liga o ser humano ao cosmos e à origem do universo, por meio da inteligência divina. Assim nos ensina o filósofo Benedito Nunes (2001, p. 20):

Poiésis é produção, fabricação, criação. Há nessa palavra, uma densidade metafísica e cosmológica que precisamos ter em vista. Significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. [...] a origem do universo, do cosmos, que é conjunto ordenado de seres, cada qual com sua essência ou, o que é o mesmo, com sua forma definida, deve-se a um ato poético: foi a inteligência divina, impessoal, que conduziu a matéria do estado de caos e de indeterminação iniciais ao estado de realidade plenamente determinada.

A partir das palavras de Nunes (2001), refletimos, então: qual seria o objetivo fundamental do reconhecimento e desenvolvimento do saber poético, ou seja, da poesia na formação dos seres humanos? De acordo com Morin, em *Amor Poesia Sabedoria* (2001, p. 43), o objetivo que permanece fundamental na poesia é o de nos colocar em estado poético. Logo, o que nos sugere é o desenvolvimento de nosso poder de criação, para além da

mera reprodução de conteúdos e conhecimentos que pouco contribuem para a criticidade e criatividade, fundamentais na transformação da vida dos seres humanos.

Bem, um outro desafio destacado por Edgar Morin (2006), diz respeito à expansão descontrolada do saber. O autor ilustra o tema a partir das questões levantadas por T. S. Eliot: “onde está o conhecimento que perdemos na informação” e “onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?”. Com tais questões, Morin (2006) problematiza a quantidade excessiva de informações que recebemos diariamente, sobre a qual há certa incompetência de gestão destas, pelas cabeças mais “cheias” que “bem-feitas” da maioria dos indivíduos que constituem a sociedade atual. Na segunda questão, a problematização diz respeito ao sentido do conhecimento adquirido, o qual não tem servido ao enfrentamento dos desafios e condução de nossas vidas no mundo.

Mais uma vez faço chamado à poesia. Nela temos a possibilidade de acessar a fonte da sabedoria, pois o exercício do pensamento poético é também o exercício da transgressão, é o olhar e sentir para além do aparente e vulgar, é a imersão na profundidade de conhecer multidimensionalmente, é o pensar para a criação. Para Bachelard (2001, p. 13) havemos de prestar mais atenção ao devaneio poético:

Quantas experiências de metafísica concreta não teríamos se prestássemos mais atenção ao devaneio poético! Abrir-se para o mundo objetivo, entrar no mundo objetivo, constituir um mundo que temos por objetivo: longas diligências que só podem ser descritas pela psicologia positiva. Mas essas diligências, para constituir através de mil retificações um mundo estável, fazem-nos esquecer o fragor das aberturas primeiras. O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos.

Temos direito ao devaneio e o direito de sonhar. Por meio da poesia, o ser que devaneia aprende a sonhar e com isto, aprende a construir o mundo pela beleza. A beleza aqui é uma forma de resistência que contribui, decisivamente, na organização das ideias de compreensão da vida e é

imprescindível para a promoção da sabedoria em prol do discurso contra a “corrupção da arte em nós”. Uma educação para a humanização do homem, deve levar em conta tais capacidades e modos de conhecer humanos.

Faz-se necessário pontuar aqui, antes que passemos para o próximo tópico, que os desafios citados precisam ser compreendidos como interdependentes, uma vez que estão interligados e o desafio dos desafios é justamente de concebê-los na sua interdependência. Assim, o global, o complexo e a busca pela sabedoria perdida no conhecimento, permitiriam o pleno emprego da inteligência para a construção da reforma do pensamento que almejamos.

A condição humana

Tão difícil, quanto necessária, a compreensão da nossa condição humana é fundamental para o desenvolvimento de uma educação humanizadora. Para Morin (2006, p. 37), “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. [...] todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. ‘Quem somos nós?’ é inseparável de ‘Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?’”. E, neste sentido, compreender nossa condição humana perpassa pela apreensão cosmológica do ser (de onde viemos e onde estamos), além do conhecimento da Terra (onde estamos) e da vida (onde estamos e para aonde vamos).

A organização de nossas ideias, porém, está muito aquém daquilo que precisamos para aproximarmos-nos do entendimento e consciência de nossa condição de humanos. O amontoado de informações que vimos armazenando em nossas cabeças “cheias” ao longo do tempo, tem contribuído mais para o distanciamento de nossa humanidade que para o encontro com a mesma. A busca pelas questões fundamentais da vida e do ser humano é o segredo de uma educação mais condizente, sob a

perspectiva, é claro, de um pensamento complexo, dialógico e multidimensional.

Para tanto, considero indispensável a religação da ciência à arte, uma vez que a ciência que se esvazia de arte, se priva da sabedoria que almejamos e para impelir um pensamento contra a *corrupção da arte da ciência*, nada mais apropriado que o diálogo entre ciência e poesia. Ao discorrer sobre amor, poesia e sabedoria, Edgar Morin (2001, p. 42), afirma que “é possível um diálogo entre ciência e poesia, e isso porque a ciência nos revela um universo fabulosamente poético ao redescobrir problemas filosóficos capitais: ‘O que é o ser humano?’ ‘Qual é o seu lugar?’ ‘O que se pode esperar dele?’”.

Aqui entendemos que o ser humano não pode ser compreendido fora de sua capacidade criadora, no sentido da Poiésis. Devo dizer, então, que não havemos de nos compreender fora de nossa natureza mitopoética. E isso não quer dizer que é unicamente pela poiésis que podemos conhecer a nós, ao mundo e ao outro. Mas que a preterir, em detrimento de abordagens exclusivistas, seja das ciências humanas ou da natureza, nesta organização bem disjuntiva e reducionista do conhecimento, traz enorme prejuízo para o avanço de uma possível reforma de organização do pensamento. E, como já foi dito, neste mesmo texto, impossibilitando a resolução de importantes questões emergentes nesta era planetária que nos exige, cada vez mais, o exercício pleno da inteligência.

Temos dificuldade deste exercício, pois nossa formação cartesiana que prima pela dicotomia do “bem” e do “mal”; do “belo” e do “feio”, desenvolveu em nós a ideia oposicionista entre a razão e o sensível, como se nossa capacidade racional acontecesse fora de nossa sensibilidade. De tal modo que é gritante a necessidade do desenvolvimento da inteligência para a sensibilidade e a poesia apresenta-se como conteúdo indispensável, neste processo.

Aprender a viver

Qual o objetivo maior da educação, senão o de ensinar a viver? Antes da transmissão de conhecimentos, deve-se incorporar o sentido dos conhecimentos propostos ao aprendizado. Que tenham eles um sentido definido que perdure por toda a vida. Como afirma Morin (2006, p. 47), ensinar a viver não necessita somente dos conhecimentos adquiridos, mas da transformação do conhecimento em sapiência, isto é, se refere a real aprendizagem de viver. Lembremo-nos de Eliot, já citado neste texto, e desse modo reflitamos sobre a função maior do ato de educar: transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em sapiência. Eis aqui as chaves do aprender a viver: a sabedoria, a sapiência!

Quero, neste momento trazer um outro termo, utilizado por Barthes (2002, p. 47) no final de seu discurso em sua aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França, pronunciado em sete de janeiro do ano de 1977. Denomina-se *sapientia* e tem origem no latim, proveniente da palavra *sapere*, que possui o sentido de saber e sabor, ou seja, o uso da palavra *sapientia*, sugere-nos que Roland Barthes (2002, p.47) faz opção pelo *conhecimento saboroso*: “[...] essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível”.

A partir do proposto, faço a defesa do sabor do saber poético e, ainda, afirmo que não se sabe poesia, sem que se viva poesia, ou seja, não há como encontrar a sabedoria do poético se não o saborearmos. Desenvolver este saber perpassa necessariamente pelo despertar dos sentidos. Principalmente, havemos de aguçar nosso paladar para os diferentes sabores propiciados pela poesia. Uma educação para a sensibilidade deve se ocupar do desenvolvimento deste saber, como um de seus objetivos, assim como, para repensar a reforma do pensamento é imprescindível promover a educação do sensível.

Numa crítica ao sistema de ensino, Alves (2011, p. 60, grifo do autor), considera que:

Escola não ensina o sabor. Não há formas de avaliar o sabor. [...] o sabor sempre fala sobre algo que não se encontra nas palavras. Para se saber o sabor do saboroso é preciso ir além das palavras, ao lugar em que o prazer acontece. Por isso não se pode nunca tomar as palavras do corpo "literalmente". Com as palavras do corpo há de se trabalhar sempre com aquilo que Nietzsche deu o nome de "a arte da desconfiança". Essas palavras-bolso, cujo sentido está sempre fora delas, são o que se chama metáfora.

O sentido do (re)encontro do ser humano com a poiésis é, justamente, o da metáfora vivida no corpo, possibilitando, a partir do sensível, novos arranjos nos modo de pensar e desse modo propiciar o saber do sabor do pensamento. Para além da instituição escolar, Edgar Morin (2006) fala de uma educação presente em elementos do cotidiano e de nossa cultura, para qual devemos voltar nossa atenção, uma vez que esses elementos nos trazem grandes lições de vida. O autor cita a literatura, a poesia, o cinema, a psicologia e a filosofia como potenciais escolas de compreensão humana.

Por meio da vivência das artes e pela psicologia e filosofia o ser humano experimenta o seu "eu" no "outro", que poderá ser um personagem, um sentimento, uma situação vivida. Temos a possibilidade de nos colocar no lugar do outro, num exercício de alteridade. Tal exercício é fundamental para a compreensão humana, indispensável no processo de aprender a viver.

O que dizer do saber mergulhado nas águas da poesia, quando o pensar, fora do eixo denotativo, permite o encontro do eu com vários outros que constituem o próprio eu. E, desse modo, promove o encontro generoso com diferentes lógicas possíveis de serem assumidas, assim como os diferentes contextos nos quais uma ou outra lógica serviria melhor a esse ou aquele outro que está presente em mim e por isso me constitui como sujeito. Viver o poético é exercitar a capacidade humana de compreender o outro pelo reconhecimento deste em mim. A poesia sugere possibilidades

infinitas, logo exercer um pensamento poético pode trazer infinitos arranjos de ideias, dos quais muitos dos outros que fazem um único ser, podem lançar mão em diferentes contextos. O uso pleno da inteligência traz o sentido do infinito.

Aprender a viver é buscar caminhos de lucidez e a iniciação a ela sugere a consciência de que todo conhecimento está vestido de uma interpretação, que existem falsas percepções que constroem racionalizações que são legitimadas e amplamente trabalhadas para a manutenção de uma lógica que não reflete nem a certeza, nem a verdade, como nossa formação nos ensinou a acreditar e a reproduzir. Ao contrário, tais percepções podem ser produzidas por contradições, por desatenção a um detalhe importante, por precipitação, por deficiência na visão de conjunto e ainda por ausência de reflexão.

A lucidez está condicionada a um pensamento multidimensional e dialógico, que permita, por exemplo, a afirmativa de que o "homo sapiens é ao mesmo tempo, indissolúvelmente, *homo demens*" (MORIN, 2006, p. 49). Sim, buscar a lucidez incita que reconheçamos nela a loucura. A lucidez e a loucura possuem ideias ao mesmo tempo antagônicas e complementares. Um pressuposto para se aprender a viver é o desenvolvimento do pensamento dialógico.

O saber poético carrega um segredo, um mistério, que nos põe na vida como quem olha um caleidoscópio, que a cada movimento nos apresenta infinitas possibilidades. Quanto mais temos acesso e vivência com a poesia, mais a loucura que se impõe, inicialmente, a nossos olhos, se configura na lucidez desejada para o movimento acertado no cotidiano de nossas vidas. Aprender a viver sugere, portanto, o autorreconhecimento da loucura que constitui nossa lucidez, assim como a lucidez que compõe nossa loucura.

A reforma do pensamento

Algumas questões se apresentam como uma espécie de motor em minha reflexão acerca do tema. Elas são: qual o pensamento que Morin deseja reformar? Que reforma desejamos engendrar? Qual é e para que fim pretendemos um pensamento diferente? Distante do propósito de alcançar respostas, este artigo tem por objetivo problematizar e apontar reflexões e percepções que dão base e sentido ao meu interesse no desenvolvimento do tema, qual seja: o saber poético na educação para a sensibilidade, um elemento indispensável para a construção de uma reforma do pensamento.

Ao suscitar a necessidade de uma reforma do pensamento, Edgar Morin (2006) refere-se a um pensamento que se constituiu na lógica do paradigma da modernidade. O pensamento cartesiano, positivista e eurocêntrico implementado pelo paradigma dominante da modernidade buscou instruir o homem pela racionalidade unidimensional, disjuntiva, determinista e reducionista. E com tais valores, mitificou uma ciência da verdade e da neutralidade, a qual tem se mostrado cada vez mais insipiente à reflexão acerca das questões do mundo, da vida e das relações humanas.

Isso nos permite afirmar que é urgente uma reforma, não programática, mas paradigmática, que colabore para uma reorganização lógica nos arranjos de nossas ideias, em que possamos buscar o uso pleno da inteligência, no sentido de desenvolver um pensamento multidimensional, dialógico, sistêmico, global e complexo. Desse modo, contribuindo para um pensar mais crítico e mais criativo, um pensar contextualizado e globalizante, que certamente, correspondem melhor à reflexão sobre as questões mais graves que se impõem às sociedades, nesta era planetária.

Ao apontarmos uma reforma do pensamento que possa refletir as características evidenciadas, impõe-se, necessariamente, uma atenção à educação do sensível, pois que educar para a sensibilidade constitui-se num ato de resistência diante de um paradigma que aparta o inteligível do sensível, hiperestimando o inteligível. E é, também, um ato de amor, na

luta pela humanidade do ser humano. Devo afirmar que no campo da Educação pouco se tem avançado, no sentido de se construir uma prática educativa mais humana, que compreenda o sujeito em sua totalidade e não apenas como um ser dotado de racionalidade, uma racionalidade vazia da sensibilidade que constitui o humano. De acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 38):

As ciências humanas [...] estiveram sempre impregnadas da racionalidade que serviu de base aos fundadores da ciência moderna, os quais, apoiados em métodos e lógicas decorrentes das ciências da natureza, avalizaram epistemologias que pressupõem a crença na realidade exterior, separada do olhar e sentir humanos...

Duarte Júnior (2000) apresenta a ideia de que a modernidade é o "sentido de nossa crise" e que essa crise é "a crise de nossos sentidos (anestesia)". Com base nisto ele desenvolve como proposição de se pensar uma resolução para tal crise, uma reflexão sobre "o sabor sensível (estesia)", em que afirma a necessidade de dar atenção aos saberes oriundos dos sentidos nos processos de apreensão do mundo. Enfim, chega em "a educação (do) sensível (saborear)", em que defende a indissociabilidade do sensível com o inteligível para a apreensão dos conhecimentos. Desse modo, Duarte Júnior (2000, p. 177), pontua que:

uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade na vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido.

Estar comprometido com a estesia humana, sugere-nos a indispensável presença da poesia no desenvolvimento da educação do sensível. Educar a alma, os sentidos, está para além da mais profunda inteligência, é alimento do espírito humano, encontro com o que somos. Em qualquer cultura deste planeta, o homem compreende a vida e a constrói

por meio do pensamento objetivo, empírico, prático, técnico e ainda pelo pensamento subjetivo, simbólico, mítico, mágico. Mesmo que a civilização ocidental tenha evidenciado e valorizado muito mais a racionalidade objetiva, o mitopoético sempre estará presente, pois que disso somos feitos. O saber poético deverá fazer, então, a religação de nosso ser com a matéria de nossa essência, nos colocando, desse modo, em estado de poesia, sua função primeira.

Como já sugerimos, aqui, a poesia é resistência com e pela beleza e revolucionária por si mesma, pois que traz na sua condição um pensamento transgressor. Nas palavras de Paz (2012, p. 21):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; retorno à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Prece ao vazio, diálogo com a ausência: o tédio, a angústia e o desespero a alimentam. Oração, ladainha, epifania, presença. Exorcismo conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes.

Assim, na poesia cabe a vida, de forma grave e bela. E quanto a nós, humanos de todo o planeta, somos feitos mais de poesia, que de carne osso.

Considerações finais

A Reforma do Pensamento para o desenvolvimento de uma Educação Sensível foi o mote fundamental na formulação e encadeamento das ideias no presente artigo. Assim como a necessidade da presença imprescindível do Saber Poético ao repensar tal reforma. Para tanto, faz a incursão ao tema, dialogando, principalmente com Edgar Morin (2006) em sua obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento* e desse modo, apresenta tópicos que aprofundam o debate a partir de questões específicas que ajudam a pensar esta reforma paradigmática evidenciada pelo autor. Quais sejam: **Os desafios**, que trata das dificuldades de

repensar tal reforma e reformar o pensamento; **A condição humana**, que traz a reflexão no sentido da importância da compreensão de nossa humanidade; **Aprender a viver**, que dialoga com o pensamento moriniano sobre a função primordial da educação e ainda **A reforma do pensamento**, o qual apresenta o que seria a referida reforma, demonstra a consonância do saber poético na educação do sensível e sua condição imprescindível de participação na formação de um pensamento diferente do que temos instituído historicamente no mundo da ciência e na vida.

No escopo destes textos, a poesia é indispensável na religação da ciência à arte e a partir desta ideia, problematiza-se, epistemologicamente, o paradigma da modernidade que com seu pensamento preponderantemente cartesiano inviabiliza o exercício do pensamento complexo, conjuntivo, dialógico e multidimensional, dificultando o exercício da criticidade e criatividade, fundamentais para uma educação que possa transformar o mundo. Para tanto, além de Edgar Morin (2006), ajudaram na construção do diálogo, Gaston Bachelard (1988), Roland Barthes (2002), Benedito Nunes (2001), Duarte Júnior (2000), Octávio Paz (2012), entre outros.

Referências

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2002.

DUARTE JÚNIOR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Tese – (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. S. **Questões de método**: na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

HISSA, Cássio E. Viana. **Entrenotas**: Compreensões de Pesquisa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

MORIN, Edgar. **Amor Poesia Sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 2001.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE SEUS ELEMENTOS FORMADORES E A EDUCAÇÃO

Fernanda Regina Silva de Aviz⁶

Resumo

Este trabalho traz como temática “A teoria das Representações Sociais: uma discussão sobre seus elementos formadores e a Educação”, cujo foco é analisar as representações sociais a partir da concepção de diferentes autores que criaram e consolidaram tal teoria e como esta tem sido utilizada no campo da educação, sobretudo da educação especial. Para isto foi desenvolvida a revisão bibliográfica, pautada nos suportes teóricos - metodológicos da Teoria das Representações Sociais. Como o interesse era focar as representações Sociais e a educação definiu-se como suporte, estudos de seu criador Serge Moscovici (1961; 2007), Jodelet (1989), Sá (1993) e Oliveira (2004), esta última com as contribuições sobre a aplicabilidade da teoria ao campo da educação inclusiva etc. Em suma pode-se concluir que o estudo permitiu observar que a maioria dos autores que se propuseram a discutir o tema toma a teoria a partir de seu criador, neste caso, Serge Moscovici, se valendo dos elementos das representações para explicar o mundo e os processos a ele relacionado. Adotam o conceito de que essas representações são um tipo de conhecimento tão válido quanto o científico que parte do senso comum e tornam-se orientadoras das ações dos grupos que a constroem. No que concerne a educação especial, visualizou-se em Oliveira (2004) que as pessoas com necessidades especiais são excluídas da sociedade, pois as imagens que circulam são de pessoas inúteis e incapazes de aprender.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Elementos formadores. Educação especial.

Introdução

As representações sociais surgem a partir das representações coletivas defendidas por Durkheim, mas é em Moscovici que elas adquirem a conotação que conhecemos hoje. Sá (1993, p. 23) confirma tal assertiva quando cita que “Moscovici foi buscar na sociologia Durkheimiana o primeiro abrigo conceitual”. Isso se deu em decorrência da necessidade de apresentar uma mudança de postura que está para além de um conceito

⁶Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Pará- UEPA, linha de Pesquisa em Formação de Professores e práticas pedagógicas. Turma 11^a.

como as representações coletivas defendiam, mas um fenômeno que precisa ser evidenciado e estudado em diferentes áreas do conhecimento.

Para tanto, elas “devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 46), bem como produzir e elaborar conhecimentos. Possuem duas faces: a icônica e a simbólica. No primeiro caso, significa que as representações se valem das imagens e de seus significados e vice-versa, que podem ter um caráter positivo ou negativo.

Destaca-se, que no intuito de nos aproximarmos de alguns aspectos das representações sociais ligada a educação fomos buscar em diferentes obras e autores como Moscovici (1961; 2007), Jodelet (1989), Sá (1993) e Oliveira (2004), elementos para discorrer como ocorrem essas Representações, uma vez que elas são construídas a partir do encontro de ideias que em muitos casos geraram impactos negativos e positivos sobre os grupos em questão.

Para tanto, adotou-se o referencial teórico metodológico das representações sociais, pautado nas orientações de conteúdo defendido por Anadón e Machado (2003). A opção por esse referencial metodológico se dá por considerá-la uma teoria, cujos métodos de pesquisa apresentam abordagens e técnicas específicas.

Anadón e Machado (2003) reforçam que o aumento de estudos sobre essa teoria permite identificar cinco orientações: as orientações voltadas aos conteúdos; a das estruturas; a dos processos cognitivos; a das relações entre representações sociais e práticas; e por fim a da gênese das representações.

No primeiro caso, as representações são produtos de uma ação mental. O que se estuda são as normas, regras e valores de um determinado grupo e como eles se comportam diante de um objeto

particular. Por voltar-se a um objeto específico, tem-se se empregado essa orientação a estudos sobre educação, saúde, violência etc.

Na orientação das estruturas, o estudo debruça-se sobre o processo, ou melhor, em como essas representações são construídas. Na orientação dos processos cognitivos, as representações sociais podem ocupar dois lugares nos processos cognitivos: os de variáveis independentes ou dependentes.

No quarto caso, há a pretensão de verificar como as práticas podem afetar ou transformar uma representação social. Por fim, na orientação da gênese das representações social, há de se destacar que independente de que orientação esteja-se falando, a gênese de uma representação ocupa um lugar central.

Conforme Anadón e Machado (2003 p, 51) embora haja cinco orientações, apenas duas tem ocupado o centro de investigação: as dos conteúdos e das estruturas. Embora elas tratem de objetos diferentes, na pesquisa elas coexistem de forma harmoniosamente, ainda que a ênfase maior recaia sobre os conteúdos.

Para este estudo, pontua-se que as Representações Sociais são apresentadas como uma opção de pesquisa aos que buscam compreender a realidade social, sobretudo, quando se trata da educação.

Contextualizando o conceito de Representações Sociais

Como já mencionado as Representações Sociais originam-se a partir da representação coletivas de Durkheim. Entretanto, Moscovici vislumbrou uma lacuna na qual as representações coletivas não conseguiam explicar, pois eram amplas, heterogêneas e estáticas foi então que o termo foi reformulado, adquirindo plasticidade para desvelar o mundo real.

A partir disso, Moscovici (2007) informa que as representações são socializadas e se diluem no mundo comum e cotidiano através da

comunicação. De uma forma simples, grupos de pessoas, de amigos ou afins disseminam representações no ato de emitir opiniões. Essas opiniões são tomadas e divulgadas pela mídia ou pelos próprios grupos que as discutem. A partir de um estudo realizado sobre as representações sociais de pessoas com deficiência, Oliveira (2004, p. 166) confirma que “a conversação expressa às representações sociais encontradas nos saberes populares, no senso comum, nas ciências, nas religiões, ideologias e outras circunstâncias” disseminando-as.

Por ser um ser uma modalidade de conhecimento orientador de atitudes, a escolha pelo campo das representações se justifica, na medida em que se compreende que investigar uma realidade social pressupõe contar com um conjunto coordenado de representações, que dão sentidos e significados as informações e ações que circulam entre as pessoas, mediante diferentes formas de linguagem. Essas representações sociais agem como meio de apropriação do mundo que nos cerca. Como sintetiza Moscovici (2007):

As representações são sustentadas pelas influências sociais da comunicação, constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (p. 8).

Ainda Oliveira (2004, p. 167) discorre que as representações são construídas por meio das diversas relações de comunicações sociais e dos seus diferentes discursos. A esse respeito Jodelet (1989) aponta que os estudos de Moscovici apresentam três níveis onde incide a comunicação:

1) no nível da emergência das representações onde as condições afetam os aspectos cognitivos. Entre essas condições se destacam: a dispersão e a distorção das informações concernentes ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis segundo os grupos; a focalização em certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; a pressão à inferência devida à necessidade de agir, tomar posição ou obter o reconhecimento ou adesão de outros. Da mesma maneira, os elementos que vão diferenciar o pensamento natural em suas operações, sua lógica e seu estilo;

2) no nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem consideram a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos do agenciamento dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas;

3) no nível das dimensões das representações que têm influência na edificação das condutas: opinião, atitude, estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação mediática. Estes, segundo os efeitos pesquisados sobre a audiência, apresentam propriedades estruturais diferentes correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões, a propagação com as atitudes e a propaganda com os estereótipos. (JODELET, 1989, p. 12).

Assim, vemos que no primeiro nível pode haver além da dispersão, a distorção das informações, isso resulta no falseamento das informações compartilhadas. No segundo nível, os dois elementos da representação: a objetivação e a ancoragem se valem das condições sociais para que sejam legitimados. Por fim, o terceiro nível, aponta para a orientação das atitudes dos grupos que a diluirão e compartilharam tomando a mídia e a propaganda como canal de comunicação dos estereótipos.

Diante disso, pode-se dizer que as representações derivam desses canais de comunicação que são responsáveis pela dinâmica de perpetuação das representações no tempo do ontem, do hoje e de como isso será disseminado no futuro. Isso significa que as nossas experiências e ideias passadas não são inativas, mas se modificam e ocupam os lugares de nossas ideias atuais. Essa continuidade permite que as representações sociais adquiram dinamismo nas ideias que temos acrescentada ou substituída com as novas que construímos. Esse fato permite que elas se perpetuem e cristalizem-se.

Por partir da coletividade, as representações sociais diferem das representações de Durkheim, visto que, elas não são ideias isoladas de um único indivíduo. No construto teórico de Moscovici (2007) elas tendem a surgir a partir do momento que há interação entre os grupos. Durante essas trocas, as ideias ou objetos são ressignificados pelo coletivo. Desta forma, quando fala-se em duas pessoas ou grupos nota-se que as representações

isolam o termo individual, constituindo-se como um campo que possui suas especificidades.

O que permite afirmar que elas se configuram numa construção coletiva que adquire vida própria, circula e muitas vezes se repete, em outros casos pode-se dizer que elas possibilitam o surgimento de novas representações. Segundo Oliveira (2004) através das relações sociais ocorre a difusão, a propagação e a propaganda. São esses elementos que permitem que as representações sociais se construam.

Assim, a teoria das representações sociais conhecida como a teoria do senso comum, se baseia na construção social do universo cotidiano. O que implica dizer que ela transforma o senso comum em conhecimento científico, e este por sua vez torna-se o objeto desse campo de estudo. Moscovici (1961) considera que:

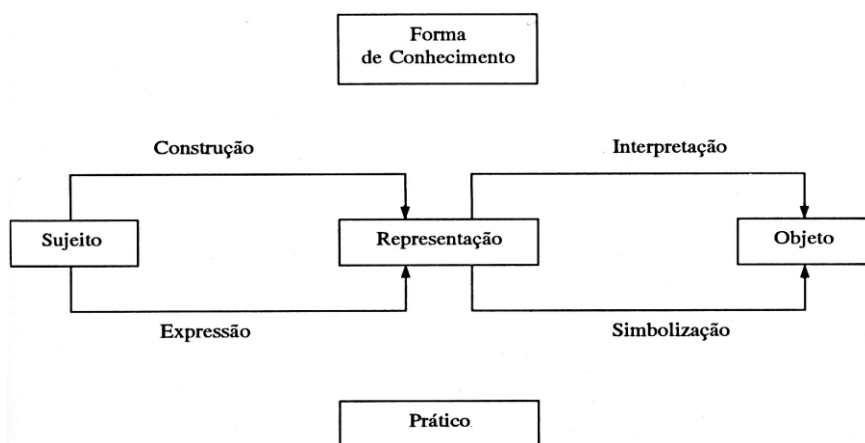
O processo social no conjunto é um processo de familiarização pela qual os objetos e os indivíduos vêm a ser compreendidos e distinguidos na base de modelo ou encontro anteriores. A predominância do passado sobre o presente, da resposta sobre o estímulo, da imagem sobre a realidade tem como única razão fazer com que ninguém ache nada [...] A familiaridade constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece. A representação social opera uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos modificam-se no processo de elaborar o objeto (MOSCOVICI, 1961, p. 26).

Para o formulador da teoria das representações sociais, então, é somente a partir do conhecimento que os homens tornam a realidade física e socialmente legível, inserindo-se numa relação de troca no universo com as práticas cotidianas.

O objetivo das representações sociais é explicar os fenômenos humanos, partindo de uma visão coletiva, entanto com ênfase no lado individual dos sujeitos. Podendo a sociedade questionar ou justificar sua realidade. Nos dizeres de Moscovici (2007, p. 41) "ao criar Representações, nós somos como artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpe e a adora como se fosse um Deus". No mesmo campo teórico de Moscovici,

Jodelet (1989, 1990) considera que “as representações sociais se estabelecem como forma de conhecimento que parte do senso comum e são socialmente elaboradas e partilhadas, tendo uma orientação prática, organizam e dão sentido ao mundo em um dado conjunto social ou cultural”.

Cabe considerar que elas ocorrem entre sujeitos e objetos mediados pelo campo de representação. No modelo esquemático apresentado por Jodelet (1989) é possível visualizar que há outros elementos responsáveis em manter sua diluição no meio social.



Adaptado de Jodelet (1989a).

Nota-se que o conhecimento inicialmente é construído interpretado e simbolizado, para que posterior seja expresso nessas representações. Com essas considerações podemos refletir como essas Representações são construídas, trazendo para o debate o campo educacional, sobretudo, quando se fala de sujeitos marginalizados, como é o caso da pessoa com algum tipo de deficiência.

Os campos de estudo das Representações Sociais

As Representações Sociais têm se constituído um campo em expansão e se encarregam de diferentes áreas. Sá (1993) apresenta os objetos e assuntos sociais que podem ser utilizados no campo das representações, entretanto ele aponta para a incompletude dessa lista:

- as disciplinas acadêmicas e/ou profissões que exigem treinamento nesse nível, como as ciências físicas e biológicas, a psicologia, a medicina, a informática;
- a saúde e a doença; as doenças de maior impacto social e histórico, como a lepra, a tuberculose, o câncer, a AIDS; a doença mental; os avanços na medicina oficial, os transplantes de órgãos; a eficácia da medicina paralela e das práticas terapêuticas populares; as técnicas de preservação da saúde física e mental, como a ioga, a meditação transcendental, as ginásticas e as anti-ginásticas; as psicoterapias; as curas religiosas;
- as questões ecológicas; a preservação das florestas e de espécies animais; a poluição; a destruição da camada de ozônio; a responsabilidade dos países industrializados; a Amazônia e o Pantanal;
- a política e a economia; o governo e os políticos brasileiros; a corrupção política; os cartéis econômicos; a manipulação pelos meios de comunicação de massa; os interesses estrangeiros, os Estados Unidos, o Iraque de Saddam Hussein, a Cuba de Fidel, a Comunidade Europeia, a Rússia e a CEI, o Japão e os "tigres asiáticos";
- as cidades, as características dos diferentes bairros e regiões; sua história, sua "cultura", o status para seus moradores; a segmentação histórica dos espaços urbanos;
- as "classes" de pessoas; o adulto e a criança; os jovens e os velhos; o masculino e o feminino; os homossexuais; os descasados, a mãe solteira, a "produção independente"; nordestinos, baianos, cariocas e paulistas; hippies e yuppies;
- a tecnologia e o domínio da natureza; as viagens espaciais; o computador; a energia nuclear; as telecomunicações;
- as desigualdades sociais e educacionais; a pobreza, a marginalidade; meninos de rua, pibetes, trombadinhas; a violência urbana e a insegurança do cidadão; os grupos de extermínio; o tráfico de drogas, o crime organizado, o arbítrio policial. (SÀ, 1993, p. 25).

Percebe-se que as representações sociais embora tendo tradição no campo da saúde, se estendem para outros temas e contextos, dada sua especificidade de atuar no âmbito da coletividade, considerando a realidade e o sujeito como construtores dessas representações. Pontua ainda Jodelet (1989) que:

- A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que ela é;

- A representação social está com seu objeto numa relação de "simbolização", ela toma seu lugar, e de "interpretação", ela lhe confere significações. Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma "construção" e uma "expressão" do sujeito [...];
- Forma de saber, a representação apresenta-se como uma "modelização" do objeto diretamente legível em, ou inferido de, diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. Todo estudo de representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento;
- Qualificar esse saber de "prático" se refere à experiência a partir da qual ele se produz, aos quadros e condições nos quais se insere, e sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que esclarece suas funções e sua eficácia sociais. A posição ocupada pela representação no ajustamento prático do sujeito a seu meio faz com que seja qualificada, por alguns, de compromisso psicossocial (p. 12).

Nota-se que sujeitos e objetos não se separam, só há representação diante dessa dupla. Ainda, as representações se apropriam do simbólico, como forma de dá sentido aos objetos; as representações são conhecimentos válidos capazes de explicar realidades, partindo da experiência.

Os elementos das representações sociais: usos e abordagens no campo educacional da inclusão

Compreender que na realidade (contexto histórico social), é criado coletivamente um conhecimento, o do senso comum, que sistematiza os conceitos dispersos no cotidiano e lhes dá sentido, organizando a comunicação, produzindo identidade e orientando as condutas sociais (MOSCOVICI 1978) é fundamental para se aceitar que as pessoas são influenciadas a agir conforme a adesão de valores que pregam a sociedade em que estão inseridas.

Isso pode ser confirmado no campo educacional, especificamente nos estudos realizados por Oliveira (2004) sobre "Saberes, imaginários e representações na educação especial". A autora aponta que as representações construídas coletivamente no imaginário social sobre as

peças com deficiência, que neste caso são consideradas atores da educação especial, com destaque para as peças cegas, surdas, com síndrome de Dawn, com paralisia cerebral, são o “de seres “diferentes” e “incapazes”, por isso, não aceitos, não respeitados como cidadão, rotulados e excluídos pela sociedade” (OLIVEIRA, 2004, p. 169).

Com isso ver-se que os valores que orientam a sociedade se valem destas construções coletivas e negativas sobre a pessoa com deficiência. Elas permitem explicar e conviver com a realidade, familiarizando o estranho, neste caso a pessoas com deficiência, e enquadrando-o nos modelos que já foram construídos no campo de representação, com destaque para o uso de termos como, incapazes, dementes, doentes e inválidos.

Assim, os sujeitos e objetos ocupam um espaço que permite harmonicamente o possível convívio, ou não, definindo a pertença dos sujeitos entre excluídos e incluídos, no que se refere a pessoas com deficiência, uma falsa inclusão, pois tem-se constatado que “as crianças com necessidades especiais são excluídas da vida cotidiana escolar por pertencerem ao grupo de “anormais” e às classes especiais” (OLIVEIRA, 2004, p. 196).

O discurso da normalidade vale-se de um interesse coletivo e se estende para além da categoria criança, mas ainda pela deficiência e por elas pertencerem às classes especiais. Ora se o que está posto é que a educação é um direito de todos, como incluir a pessoas com deficiência de forma que os estereótipos não se constituam em uma barreira em sua aprendizagem e sociabilidade. Penso que a resposta nos leva a buscar em Moscovici (2007) os elementos que estruturam uma representação social, a atitude, a informação e a imagem ou campo de representação.

A atitude orienta decisivamente as condutas acerca de um dado objeto representado. Essas condutas partem de uma avaliação, ou julgamento que pode ser positiva ou negativa. Nas entrevistas realizadas

por Oliveira (2004) com a professora Diana, de São Paulo, isso se apresenta na narrativa “acontece que quando ele entrou na minha sala eu perdi todas as amizades, eu fui criticada, fui humilhada, eu fui considerada uma louca por aceitar o aluno. Nota-se que atitude das pessoas em relação a professora que aceitou os alunos com deficiência é de afastamento, de rejeição, de crítica, de humilhação e de dúvida em relação as suas faculdades mentais.

Com isso, pode-se afirmar que a atitude é preponderante por suscitar um conjunto de reações emocionais, influenciando as pessoas a agirem de acordo com suas convicções, tornando-se guias para essas ações permitindo a manutenção dessas representações sobre os alunos com necessidades especiais e sobre seus professores.

A Informação dá conhecimento acerca do objeto, ou pessoa definindo o lugar e sua posição em determinado grupo buscando torná-lo comum nos campos de representações. A informação que circula sobre a pessoa com necessidades especiais segundo a fala dos professores/as e de alunos/as entrevistados/as “é a “pessoas estranhas, “doidas”, “doentes”, anormais, numa visão patológica diferente do indivíduo normal” (OLIVEIRA, 2004, p. 178).

Assim, a informação, organiza-se em torno do lugar (território) que o sujeito ou objeto ocupa, neste caso o da pessoa com necessidades especiais. Esse lugar pode ser demarcado, tanto pelas condições materiais de sua existência: econômica, social, cultural, religiosa, etc. ou ainda por suas condições físicas, por serem, surdas, cegas, com síndrome de Dawn etc.

Pontua-se o fato que essas representações por se constituírem como processos sociais surgem no curso das comunicações, que possibilitam a formação de pontos de vista comuns sobre questões da prática do interesse coletivo conforme, percebem, conceituam e comunicam os objetos.

Já no que tange o terceiro eixo das representações que são **as Imagens ou Campo de Representação** constata-se em Oliveira (2004) que a imagem que circula sobre a pessoa com necessidades especiais é de inútil e incapaz de aprender. Essas características estão presentes “entre os/as professores/as, pais caracterizada por discursos que passam pelo medo, pela reação de não- aceite e por um olhar de crítica comportamental (OLIVEIRA, 2004, p. 174).

Assim, a diferença entre o que se tem e o que se deseja (real e ideal) é construído pelas relações de comportamento, cuja formação e efeitos se dão na prática social, na convivência e nas posturas dos sujeitos, pois “cada realidade social é dotada de uma inteligibilidade própria, permeando normas, interesses coletivos, valores, princípios morais à vida coletiva dos indivíduos” MOSCOVICI, 1978, p. 47).

Oliveira (2004) cita que apesar da terminologia atual “portadores de necessidades especiais” e “escolas com classes especiais” ter se afastado do caráter patológico, no entanto mantem a especialidades como representação de diferenças.

Considerações finais

Esta pesquisa “A teoria das representações sociais: uma discussão de seus elementos formadores e a Educação” apresenta a construção histórica das Representações Sociais, apontando os campos de estudos que as utilizam, e ainda os elementos que as constituem. Embora tenha sido evidenciado nas pesquisas, que as Representações Sociais têm tradição no campo da saúde, estudo em diferentes áreas tem sido realizado, o que prova sua legitimidade como capaz de explicar os fenômenos e acontecimentos sociais.

A partir da revisão bibliográfica de Moscovici (1961; 2007), Jodelet (1989), Sá (1993) e Oliveira (2004) nota-se que essas representações se constituem em um vasto campo de estudo, capazes de orientar e dá

sentidos as ações dos grupos sociais. Na educação inclusiva, percebeu-se que os elementos como a atitude, a informação e a imagem define o lugar que as pessoas com necessidades especiais ocupam que é de marginalizados, pois circulam informações negativas de que essas pessoas, são “doidas”, “doente” e incapazes e isso reflete em práticas discriminatórias vivenciada no interior da escola.

Assim, constata-se que a teoria das Representações Sociais oferece um instrumental teórico metodológico de grande utilidade sobretudo, em estudos que envolvem imaginário social, desigualdades e educação inclusiva, etc.

Referências

ANÁDON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as Representações Sociais**. Salvador: Editora UNEB, 2003.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Denise Jodelet; prefácio de Serge Moscovici; tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia Social**. Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginário e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: **O conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. Ed Brasiliense, 1993.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JODELET, Denise. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In D. Jodelet (Ed.) Les représentations sociales. Paris: PUF,

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação. Belém: CCSE-UEPA, 2017

1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.. Disponível em: <portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso em 30 de Jun, 2015.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosilene Pachêco Quaresma⁷

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a matemática na educação infantil, para tal apresentamos a concepção de infância, de criança e da pré-escola como espaço de oportunidade para o desenvolvimento dos que a vivenciam, discutimos ainda a valorização do conhecimento prévio dos educandos para a consolidação do saber matemático, destacando as linguagens matemáticas como possibilidade de instrumento de formação da cidadania dos pequenos. Nossas reflexões têm como base as legislações pertinentes as áreas da educação infantil e do ensino de matemática, a saber, Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Matemática e da Educação Infantil, bem como a contribuição de autores como Candau, Freire, Oliveira, Fleuri, Corsaro, Sarmento, Smole, dentre outros, que nos possibilitem compreender a relações entre educação, cultura e matemática na educação infantil num mundo cada vez mais dinâmico e multicultural.

Palavras-chave: Matemática. Educação infantil. Formação da cidadania

Nosso ponto de partida....

A escolha da temática está entrelaçada com questões pessoais e profissionais; assim trazemos reflexões sobre o ensino de matemática na educação infantil a partir de nossa vivencia como docente da pré-escola, nossa experiência como profissional na área da educação superior, realizando atividades junto a formação de professores, aliada a militância na área da educação infantil; cenário de vivencia, de estudos e discussões sobre diversas problemáticas que envolvem políticas públicas, formação de professores- quer inicial ou continuada, a construção de identidade profissional, questões pedagógicas e infraestruturais das escolas, bem como o processo de construção do conhecimento na área da infância.

⁷ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA); Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, docente dos Cursos de Pedagogia e Ciências da Religião no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE/UEPA), membro do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA), integrante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Diante de tais questões, estudos e trajetória de luta apontam pouca produção que interligue a matemática- um conhecimento tão necessário e fundamental na vida de todos os seres humanos, com a educação infantil, temática pouco discutida na área da infância e na área da matemática neste nível de ensino.

Essa ausência foi confirmado por pesquisas como a de Fiorentine (2002), Vasconcelos e Bitar (2007), Rocha (2010), que tiveram como objeto de estudo analisar produções da área, que apontam que tanto pela ótica da infância, como pela ótica da educação matemática essa relação ainda se constitui em temática pouco discutida; o que nos desafia a pesquisar o ensino da matemática na educação infantil, etapa tão importante e significativa na vida escolar das crianças.

O trabalho pedagógico na educação Infantil requer uma percepção de ser humano e das especificidades deste nível de ensino, assim, consideramos de especial relevância, para o desenvolvimento das atividades na área, a compreensão da construção da identidade infantil ao longo dos tempos e das diferentes formas de educação oferecidas a elas a partir do ambiente sócio cultural em que as crianças vivem e nele participam.

Concepção de infância, criança e pré-escola: espaço de oportunidade para o desenvolvimento dos pequenos

A concepção de infância historicamente construída vem se modificando ao longo dos tempos. O termo "infância" se constitui de "in-fans", de acordo com Oliveira (2002) significa não fala; desta forma a infância compreendia os primeiros anos de vida, período quando as crianças ainda não tinham adquirido a linguagem característica de seu grupo cultural.

Ainda nessa linha de pensamento a autora, referindo-se a história da infância registra:

Na educação grega do período clássico, "infância" referia-se a seres com tendência selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio (p. 44).

A ideia de selvagem ou nascida sob o pecado contribuía para a defesa de que a família e os mais velhos deveriam corrigir a criança desde pequena, o que se caracterizou durante a antiguidade, idade média pela não atribuição de direitos à infância, ficando a criança à margem da família e da sociedade em geral.

No século XVI a literatura da área também tratava os primeiros anos de vida como um vir a ser, uma preparação para a vida futura; por volta do século XVII com as mudanças econômicas e o aparecimento da burguesia essa imagem foi se modificando, considerando que as transformações sociais e econômicas por que passou a sociedade corroborou com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, trazendo a necessidade de um lugar para que elas pudessem deixar os seus filhos.

Vale ressaltar a colaboração de pensadores como Rousseau (1990) que concebeu a educação formadora do ser humano, produto da natureza, dos seres humanos e das coisas, que deveria ter início desde o nascimento, trazendo assim valorização da infância e suas especificidades, ou seja, um novo olhar sobre a educação das crianças.

A mudança de concepção vem assim no bojo das modificações históricas, tendo também forte influência da luta das mulheres e dos movimentos sociais organizados, bem como dos preceitos legais firmados, no Brasil a partir da Constituição Federal de 1998, que aponta a educação da infância no âmbito dos direitos e garantias fundamentais, integrados aos princípios de legalidade e de igualdade de oportunidades às crianças.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é parte de um novo caminho, que também denota novas formas de vivências no processo

educacional, demarcado pela defesa de uma educação crítica e dialógica, concebendo os educandos como seres incompletos, mas que vivenciam uma busca de saber e de construção do conhecimento como aprimoramento de seu próprio ser na relação com o outro, concepção que se coaduna com a filosofia freireana.

Nesse sentido Oliveira (2001) referindo-se à Pedagogia Freireana ressalta:

O ser humano, também, é visto como um "ser de relações" (reflexivo, conseqüente, transcendente e temporal), cuja relação dialética homem-mundo, possibilita a sua característica existencial de "sujeito" do conhecimento, da história e da cultura. É um "sujeito concreto", que existe "no" mundo e "com" o mundo. (p. 118).

Essa relação dos indivíduos com a realidade ao seu redor leva-os a estar no mundo, mas também criar e recriar a realidade circundante e as legislações anteriormente estabelecidas.

Outro ganho significativo para a área da infância foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 ao estender a obrigatoriedade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 06 anos, quando estabeleceu ser dever do Estado instituir escolas desse nível de ensino visando o atendimento da demanda populacional desta área (BRASIL 1996).

A educação infantil passa assim, do atendimento em caráter assistencial, assistemático para ser concebida como um direito da criança e dever do Estado, com definição de verbas específicas- apesar da quantidade ainda insuficiente- apontando a necessidade de professores qualificados, espaços e ambientes adequados, com propostas pedagógicas, que contemplem as dimensões do cuidar e do educar de forma equilibrada, conquistas estas importantes para o resgate da cidadania das crianças.

A LDB 9394/96 contribuiu ainda, ao dar aos princípios jurídicos uma dinamicidade maior, considerando esta etapa de ensino como fase inicial da educação básica, tendo a finalidade do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais.

Nesse cenário legislativo conta-se também com a já conquistada LEI 8069/90- do Estatuto da Criança e do Adolescente que introduziu novos paradigmas em relação ao olhar, as garantias e a proteção dos direitos da criança e do adolescente e com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresentado a partir de 1998 pelo Ministério da Educação; tais documentos caracterizam-se como marcos importantes para a educação das crianças, considerada sujeito histórico e de direitos, nas interações, nas relações e práticas cotidianas, ator num processo educativo onde constrói significado e cultura.

Segundo Freire (2008) Cultura é uma atividade humana transformadora, nesse sentido registra:

Fazer cultura implica aprender a expressar "uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realiza sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apresentando temas e tarefas de sua época (p.107).

Mudanças no cenário social e educacional fazem surgir novas discussões na área da infância, e esta passa a ser reconhecida como categoria social e as crianças como atores sociais, objeto de estudo da sociologia da infância.

Nesse contexto, Sarmiento (2009) afirma:

A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades. (p. 23).

Este mesmo autor referindo-se a visão de criança aponta:

As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais (p. 24).

Desta forma reconhecemos assim, a criança como produtora de história e de cultura, que manifesta emoções e curiosidades, que é capaz

de intervir e modificar a realidade de maneira lúdica, criativa e espontânea, que apresenta ritmos e formas próprias de aprender com outro ser humano, com a natureza, com os objetos e conseqüentemente com a construção do conhecimento em seu meio social e cultural.

Freire (2008) referindo-se à relação do sujeito com a realidade, a produção de cultura e a conformação do homem em sua época histórica, registra:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, Vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (p.51).

Estar e recriar diferentes épocas históricas leva o homem a luta por melhores condições de vida e de trabalho, o que contribui junto aos movimentos sociais pela defesa da garantia do direito constitucional da criança à educação em creches e pré-escolas, locais estes, considerados como espaço de promoção de igualdade de oportunidades para os pequenos, lugares privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas, de ampliação de saberes e conhecimentos de naturezas diversas (BRASIL, 1989).

Nesse contexto as pré-escolas devem ser instituições socialmente referenciadas, que trabalham com base na indissociabilidade entre cuidar e educar, onde o brincar perpassa todas as atividades das crianças e constituindo-se a organização dos espaços, nesta etapa de ensino, uma ação pedagógica e de referência para a criação de significados aos pequenos.

Freire (2007) trata sobre a prática educativa crítica como experiência especificamente humana escreve:

A educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que além dos conteúdos, bem ou mal ensinados ou apreendidos, implica um esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (p.110).

A concepção de criança como sujeito social pleno, produtor de cultura, a opção política em defesa da educação infantil, aliada ao reconhecimento da pouca produção dos saberes e fazeres dos professores no que diz respeito ao trabalho com a linguagem matemática na área, constitui-se pontos de inquietação de nossas reflexões.

A importância do reconhecimento e valorização do conhecimento prévio dos educandos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (2001) recomendam a importância do reconhecimento e valorização do conhecimento prévio dos alunos na construção de sua rede de significações, mas também critica que na maioria das vezes estes conhecimentos são invisibilizados pelos docentes.

Nesse sentido o documento em pauta registra:

Na maioria das vezes, subestima-se os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para o tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal (p.25).

A valorização desse saber inicial e conseqüentemente seu uso, no contexto escolar, contribuiria para o desenvolvimento e aquisição de saberes articulados, para uma melhor percepção do contexto sócio cultural em que a criança vive, como "agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto" (CORSÁRIO, 2011, p. 16).

Este autor comenta a importância das negociações junto aos adultos, o que revela contribuições das crianças e suas produções criativas por meio

de culturas de pares com outras crianças estabelecidas no convívio, ao longo da história, em diferentes sociedades.

Nesse sentido registra:

As crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural, sendo também afetadas pela sociedade e cultura que integram. Essas sociedades foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (p. 32).

Percorrendo a história da matemática, é interessante notar que a matemática apareceu como resposta às necessidades da vida cotidiana; a abstração revelou-se por meio de relações de quantidade e de formas espaciais dos objetos, este conhecimento distinguiu-se pela sua precisão e raciocínio desenvolvendo-se num alto grau de minuciosidade (BRASIL, 2001).

Este conhecimento geralmente é reconhecido como a ciência da quantidade e do espaço, saberes tão necessários em nosso cotidiano, que se originou a necessidade de contar, calcular, organizar, medir e entender as formas, a matemática estaria conectada assim com a vida, sendo reflexo de leis sociais que colaboraram para o conhecimento do contexto e domínio da natureza.

Autores como Smole (2014) defendem que:

Na educação infantil a aprendizagem matemática se dá a partir da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce em função do tipo de experiências vivenciadas nas aulas. Experiências desafiadoras incentivam a explorar ideias, levantar e testar hipóteses, construir argumentos de maneira cada vez mais sofisticados (p.01).

Não cabe mais, nos vários níveis de ensino, a começar pela educação infantil, uma abordagem tradicional da matemática, reconhecendo-a somente como forma de conhecimento abstrato, referindo-se a espaço e quantidade, onde o professor transmita dados e os alunos reproduzem de forma mecanizada.

Estudos de neurociências apontam que as capacidades matemática das crianças surgem muito cedo, possibilitando-as desenvolver conhecimentos matemáticos antes mesmo do processo de escolarização, significando assim, que na educação infantil a educação matemática deve ser desenvolvida levando em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos no seu repertório cultural, e que este ensino deve ser desenvolvido através de situações e inúmeras atividades que de forma clara e simples possibilitem à criança construir conhecimentos a partir de sua vivência prática cultural e cotidiana.

Nessa perspectiva Fleuri (2001) aponta:

A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si (p. 50).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam que o ensino de matemática deve dentre outras coisas levar as crianças a tomadas de decisões, agindo como produtoras de conhecimentos e não apenas como executoras de instruções, tal documento, orientador da prática pedagógica nesta área, preconiza ainda que as crianças envolvidas em um universo de situações ligadas a numeração, medidas, relações entre quantidades, noções sobre espaço e formas, lidam assim, com conhecimentos matemáticos que fazem parte do meio em que vivem, permeados de significações culturais e do contexto em que estão inseridas. (BRASIL, 1998).

Trabalhar assim, conhecimentos matemáticos nessa fase da vida possibilita o desenvolvimento das capacidades de generalizar, formular hipóteses, analisar, sintetizar, inferir, deduzir, refletir, argumentar e etc.; saberes tão necessários em nossas vidas cotidianas e como tal, devem ser apreendidas desde cedo pelas crianças.

Pirola e Mariani (2005) corroboram com esses argumentos quando defendem que a educação infantil se constitui um período singular para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à matemática. É nessa fase que as crianças, partindo dos conhecimentos prévios, nas interações com os familiares, com os brinquedos e amigos constroem as ideias básicas da matemática, que ajudam no processo de compreensão dos conceitos, no desenvolvimento de habilidades e na capacidade de resolução de problemas.

O fato das crianças estarem envoltas em situações que envolvam a matemática não significa que elas as interpretam espontaneamente, por isso a necessidade dos professores possuírem conhecimentos e habilidades que possam colaborar na vivência junto ao aluno, aproveitando os conhecimentos que já lhe são peculiares para apresentar de forma segura e criativa a linguagem matemática no contexto da sala de aula.

Saber matemático, sua linguagem na educação infantil e a prática pedagógica

Considerando-se as múltiplas linguagens na educação infantil, a linguagem matemática, assim como a verbal, a sonora, a corporal etc., constitui-se numa forma de comunicação, por isso é importante que seja apresentada às crianças de forma lúdica, através de histórias, músicas, fábulas, problemas que possam ser resolvidos por meio das brincadeiras, de jogos atividades próprias do universo infantil; nesse sentido forma e conteúdo estão extremamente interligados no aprendizado da matemática.

No que se refere aos conteúdos Smole (2014) diz que todos os conteúdos matemáticos que as crianças precisam aprender situam-se em quatro grandes eixos articuladores, a saber:

Conhecimento dos números, seus significados e das operações entre eles;

Conhecimento de formas geométricas, localização espacial e desenvolvimento corporal;

Conhecimento das principais grandezas e medidas;

Interpretação e organização de dados a partir dos primeiros contatos com o tratamento da informação. (p. 02).

A autora defende que a abordagem desses eixos junto à criança ajudaria na aquisição de novas formas de ver o mundo ao seu redor, de interpretá-lo de forma crítica, iniciando assim a ampliação de sua capacidade de observar, comparar, analisar, tomar decisões, propor, resolver problemas, tirar conclusões, enfim aponta a linguagem matemática trabalhada dessa forma como a primeira fase de um ciclo de alfabetização.

Nessa fase propiciar as crianças o desempenho de um papel ativo no seu próprio processo de aprender é fundamental, assim, faz-se necessário planejar e organizar múltiplas experiências, criando ambientes e situações de aprendizagens que estimulem a criatividade e autonomia dos pequenos, estruturando os alicerces necessários para a aquisição de conceitos e princípios matemáticos que os ajudem a entender e apreciar esta área do ensino.

Pirola e Moraes (2005) em relação ao processo de construção do conhecimento da criança apontam:

[...] é importante que, desde a Educação Infantil, as crianças comecem a entender a matemática como um instrumento essencial para a compreensão da realidade social, política, econômica e cultural do nosso país, ou seja, a matemática pode ser entendida como um eixo estruturador da formação da cidadania; assim é fundamental que os professores aproveitem esse período para trabalhar atividades que proporcionem aos alunos o desenvolvimento da confiança, da autonomia, para resolver problemas de forma criativa tendo gosto em aprender matemática (p.10).

É importante considerar diferentes modos de apresentação, utilização e aplicação da matemática junto às crianças, valorizando diversas formas de apreensão desta linguagem pelos pequenos.

Fiorentini (1995) ao tratar das diferenciações de atitudes pedagógicas dos professores, ressalta que:

[...] o professor que concebe a matemática como uma ciência exata, logicamente organizada e a-histórica ou pronta e acabada, certamente terá uma prática pedagógica diferente daquele que a

concebe como uma ciência viva, dinâmica e historicamente construída pelos homens, atendendo a determinados interesses e necessidades sociais (p.04).

Este mesmo autor comenta que não basta que o professor domine os conteúdos concernentes à disciplina que vai ministrar, a ausência de metodologias dinâmicas pode levá-lo a valorização de regras e fórmulas, muito comum na formação inicial, quando se refere a disciplina de matemática.

Essa forma de conceber o ensino de matemática acaba por estimular a memorização e um ensino mecânico junto aos pequenos, neste sentido é importante a exploração da linguagem matemática a partir de questões vividas no cotidiano das crianças, de forma que elas sejam capazes de participar da construção do seu processo de apreender.

A prática pedagógica que tem como base a matemática como ciência viva, construída historicamente pelos homens, tende a conceber a criança sujeito histórico e social, marcada por seu cotidiano que também o marca, por meio de uma natureza singular; constituindo-se como educando, sujeito que sente, brinca, pensa o mundo de um jeito peculiar e também de forma peculiar aprende.

Essa forma de trabalho na matemática, nas últimas décadas, caracteriza-se como etnomatemática, que:

Do ponto de vista educacional, procura partir da realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo. A etnomatemática procura partir da realidade e chegar à ação pedagógica de maneira natural, mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural. (BRASIL, 2001, p. 21).

Educar nesse contexto é trabalhar o currículo valorizando a pluralidade sociocultural, criando condições para que o aluno transcenda para além de seu meio restrito, apresentando a ele diferentes culturas, para que possa conhecer e valorizar outras formas de conhecimento, tornando-se sujeito ativo na compreensão e transformação de seu próprio ambiente.

Moreira e Candau (2008) refletem a necessidade de a escola romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta chamada a enfrentar (p. 16).

No caso da educação, é fundamental também propiciar situações de cuidados e aprendizagens significativas, permeadas por brincadeiras que ajudem no desenvolvimento das capacidades infantis, das potencialidades cognitivas, corporais, éticas e afetivas.

Nessa perspectiva a linguagem matemática pode contribuir para o aprendizado de erros e acertos, para a interpretação da realidade a sua volta, por diferentes ângulos, colaborando para que no futuro a compreensão, a resolução de problemas mais elaborados e a tomada de decisões diante de questões sociais e políticas perpassem também pela decodificação, pela leitura e interpretação de informações complexas, e por vezes contraditórias, ajudando na clareza e leitura de dados divulgados pelos meios de comunicação.

A matemática assim percebida é parte de uma construção humana, que não resulta somente de aporte teórico, de dados do mundo físico, isolado do contexto cultural de seres humanos concretos, e sim, passa pelo crivo da linguagem matemática que ajuda a exercer a cidadania de forma crítica e ética.

Nesse universo de preocupações Moreira e Candau (2008) comentam:

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (p. 16).

Diante de tais referenciais, a possibilidade do conhecimento matemático como instrumento de formação da cidadania das crianças, aliado

as vivências significativas no campo da educação infantil poderão contribuir para uma compreensão das possibilidades de desenvolvimento nesta área; colaborando também para ações pedagógicas dialéticas do ensino de matemática na Educação Infantil, conhecimento este que acreditamos ser um desafio à prática docente.

Nesse contexto Fleuri (2001) explica que:

Na prática educativa aparece como principal desafio na fronteira de modelos culturais que habitam na formação da visão de mundo dos educadores; (...) O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação do educando (p.49).

Considerações finais

Assim, tomando como referência a pesquisa em andamento, que tem por objetivo discutir a matemática na educação infantil, percebe-se a importância da valorização do conhecimento prévio dos educandos para a consolidação do saber matemático, conhecimento este mediatizado pela cultura, pela existência em sua dinâmica dialógica das relações da criança com os adultos ao seu redor.

Essa ação dialógica no espaço da escola pode ter a contribuição da linguagem matemática como possibilidade de instrumento de formação da cidadania das crianças, aliada a percepção crítica do educador que preocupado com o desenvolvimento dos assuntos e metodologias diversas desenvolve as atividades junto aos pequenos.

Compreender a matemática na educação infantil e suas relações entre educação e cultura num mundo cada vez mais dinâmico e multicultural mostra-se relevante para o desenvolvimento do conhecimento e da criticidade das crianças.

Nesse contexto, a escola vê-se desafiada a repensar suas práticas, considerando a diversidade cultural e experiências dos alunos em seus

contextos históricos e como tal, buscar formas de construir de maneira mais dinâmica e criativa essa relação entre matemática e educação infantil.

Nossas análises preliminares apontam que este é um campo de pesquisa pouco explorado e reforçam a necessidade de estudos e produções que discutam o Ensino de Matemática na Educação Infantil.

Referências

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. Educação e Cidadania: Desafios da Pedagogia na (Pós) Modernidade. *In*: Hermida Jorge Fernando (Org). **Educação Infantil: políticas e fundamentos** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1998.

_____, **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. Lei: 8069/90**. Casa Civil. Brasília, 1990.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96**. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 1996

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: matemática**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001

_____, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio(Org). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: RJ Vozes, 2008

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: A Educação na Infância**. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FLEURI. Reinaldo Matias. Desafios a educação Intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. Nº 16, ano: 2001

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2008

FIORENTINI, Dário. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática no Brasil. **Zetetiké. Revista de Educação Matemática.** Ano 3. nº4/1995.

FIORENTINI, et all (2002). Formação de Professores que Ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, Nº. 36. Dez/2002 .

MORAES, Mara Sueli Simão e PIROLA, Nelson Antonio (Org.). **Matemática e Educação Infantil.** Bauru: FC/CECEMCA: Brasília/SEF, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: Reflexões e Debates.** Belém: Unama, 2001

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002

PIROLA, Nelson Antonio; MARIANI, Janeti Marmontel. A Educação Infantil e a Matemática: uma análise do Referencial Curricular Nacional. *In:* MORAES, Mara Sueli Simão e PIROLA, Nelson Antonio (Org.). **Matemática e Educação infantil.** Bauru: FC/CECEMCA: Brasília/SEF, 2005.

ROCHA, Eloísa Candal. 30 Anos de Educação Infantil na Anped. *In:* Souza, Gizele de.(Org) **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In:* SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de.(Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petropolis: Editora Vozes, 2009

SMOLE, Kátia Stocco. **Matemática na Educação Infantil.** Acessado em 20 de Dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10083/matematica-naeducacao-infantil.aspx>.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José(Orgs.) **Dicionário Paulo Freire.**Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VASCONCELOS, Mônica e BITAR, Marilena. **A Formação do Professor para o Ensino de Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: uma análise da produção dos eventos da área.** São Paulo, 2007

COLONIALIDADE PEDAGÓGICA: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS E INSURGÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira⁸
Sulivan Ferreira de Souza⁹

Resumo

Neste trabalho debatemos as contribuições das epistemologias decoloniais para o campo da pedagogia, considerando que no cenário educacional atual as teorias e práticas pedagógicas estão sob o jugo da colonialidade pedagógica. A colonialidade está viva, se articulando nas universidades, escolas, instituições governamentais, na economia, nas relações políticas e na produção de conhecimento, e inclusive no campo da Pedagogia. A colonialidade pedagógica consiste na negação das pedagogias que não estão incluídas no padrão de poder/saber das ciências educacionais modernas, subalternizando as epistemologias outras. A pesquisa é bibliográfica. Como enfoque teórico utilizamos autores que tratam sobre a ciência moderna, colonialidade e pensamento decolonial no campo social, epistemológico e educacional. Analisamos a concepção de modernidade de Dussel, trazendo para debate o eurocentrismo o mito da modernidade e a construção da mentalidade colonial. Refletimos sobre a crise epistemológica e a transição paradigmática da ciência moderna apontada por Boaventura de Souza Santos e, por fim, problematizamos a colonialidade do saber e a racionalidade moderna na educação e anunciamos a necessidade de uma educação decolonial que viabilize, de forma democrática, a participação de outros sujeitos e a criação de outras pedagogias.

Palavras-chave: Colonialidade Pedagógica. Modernidade. Educação. Epistemologia. Decolonialidade

Introdução

⁸ Pós-doutora em educação pela PUC-RIO. Doutora em educação: currículo pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. E-mail: ivanilde.apoluceno@pesquisador.cnpq.br.

⁹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP. Pedagogo (UEPA). E-mail: sulivantris@gmail.com

Neste trabalho visa-se debater sobre as contribuições das epistemologias decoloniais para o campo da pedagogia. Nossa tese é que no cenário educacional atual as teorias e práticas pedagógicas estão sob o jugo da colonialidade pedagógica, que, consiste na negação das pedagogias que não estão incluídas no padrão de poder/saber das ciências educacionais modernas, subalternizando as epistemologias outras.

O suporte para desenvolver o estudo é a pesquisa bibliográfica, pois “trata-se de levantamento de toda bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (LAKATOS E MARCONI, 2010, p.43-4). Pelo caráter limitado utilizaremos as obras que julgamos necessárias para iniciarmos nosso debate sobre a colonialidade pedagógica.

Como enfoque teórico utilizamos autores que tratam sobre a ciência moderna, colonialidade e pensamento decolonial no campo social, epistemológico e educacional, entre os quais: Walsh (2009); Streck e Moretti (2013); Santiago Castro-Gomez e Grosfoguel (2007); Quijano (2005); Dussel (1994, 2005, 2007); Morin (1992); Santos e Meneses (2011), Arroyo (2012, 2013); Díaz (2010); Freire (1983, 1980), entre outros.

Inicialmente analisamos a concepção de modernidade de Dussel, trazendo para debate o eurocentrismo o mito da modernidade e a construção da mentalidade colonial. Em seguida, trazemos para reflexão a crise epistemológica e a transição paradigmática da ciência moderna apontada por Boaventura de Souza Santos. Por fim, problematizamos a colonialidade do saber e a racionalidade moderna na educação e anunciamos a necessidade de uma educação decolonial que viabilize, de forma democrática, a participação de outros sujeitos e a criação de outras pedagogias.

Modernidade: eurocentrismo, mito e colonialidade

A modernidade europeia parte do princípio que durante o século XVII através da excepcionalidade da razão dos povos do velho continente constituiu e se desenvolveu a civilizada Europa. Os acontecimentos como Revolução Francesa, o Iluminismo, a reforma protestante e posteriormente a revolução industrial impulsionaram o desenvolvimento tecnológico, intelectual e cultural da organização mais moderna e avançada do mundo, isto é, a Europa (DUSSEL, 2005; 2007).

Dussel (1994) elucida que essa concepção é um mito, o Mito da Modernidade, o que conhecemos como modernidade na verdade se constituiu em 1492, com a descoberta ou invasão dos espanhóis e portugueses no “novo mundo”. A descoberta da América possibilitou a estes países, e a Europa como um todo, um acúmulo de riquezas imensuráveis que foram muito úteis e imprescindíveis para o desenvolvimento econômico da Europa.

Dussel (2005) debate sobre a importância e como os metais, as plantações entre outros recursos naturais e humanos permitiram o acúmulo de riqueza suficiente para:

vencer os turcos [...] O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a centralidade da Europa Latina na História Mundial é o *determinante fundamental da Modernidade*. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de Modernidade: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto.

A segunda etapa da Modernidade, a da Revolução Industrial do século XVIII e da Ilustração, aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV. A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta *Europa Moderna*, desde 1492, centro da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua periferia (DUSSEL, 2005, p. 27).

A Europa não era o centro do mundo, ela era mais uma das várias periferias do império Turco-Muçumano, que controlava a economia

mundial. Os Ibéricos (Espanhóis e Portugueses) ao instalarem o sistema colonial e explorar as fortunas colônias saltam e suplantam a dominação Turco-Mulçumana. Assim, o continente europeu aos poucos foi se colocando no centro do sistema-mundo.

O eurocentrismo vai além da centralidade econômica, política e militar, o eurocentrismo institui uma centralidade ontologia, pois o europeu é o civilizado e os ameríndios são selvagens, uma centralidade epistêmica, somente o conhecimento "civilizado" é válido, logo está centrado na ciência moderna.

Nasce, então, o eurocentrismo que reforça a sua soberania objetiva e subjetiva, pelo Mito da Modernidade. O *mito* é assim descrito pelo filósofo Enrique Dussel (2005):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista.).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etc.).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente mas como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados (imaturos) das

outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etc. (p.29).

A exploração das Américas não estabeleceu somente uma divisão econômica, vai, além disso. Grofoguél (2010) aponta que nesta interação eclode a relação desigual entre centro e periferia, marcado por uma hierarquia étnico-racial, valorizando os europeus e inferiorizando os não europeus; também é consolidada pelo patriarcado, pois os homens são superiores as mulheres; pela dominação sexual, os heterossexuais estão acima dos homossexuais; há ainda uma hierarquia espiritual, por meio da qual se privilegia os cristãos e marginalizam-se as práticas religiosas vinculadas à outras culturas. Existe, neste processo opressor um controle linguístico por meio da destruição de outras línguas e um predomínio de uma geopolítica do conhecimento que escalona as epistemologias em verdadeiras e falsas, em existentes e inexistentes.

O controle sexual, religioso, político, econômico e epistêmico que é engendrado no período colonial é designado como colonialidade. A colonialidade é essa dominação que supera o campo econômico e que se constrói na diferença epistêmica, social e principalmente racial. "Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista" (QUIJANO, 2005, p.107).

Grosfoguél (2010) anuncia que a colonialidade permite-nos:

compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e estruturas do sistema-mundo capitalista Moderno/Colonial. A expressão 'colonialidade do poder' designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo Moderno/Colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da 'colonialidade global' imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (p.467-468).

Assim, apesar dos séculos passarem e as colônias terem conquistadas as suas respectivas independências, mesmo com a consolidação dos Estados-nação na América do Sul, Central e do Norte, as hierarquias coloniais continuam arraigadas em solo latino-americano e em diversos países do mundo.

Ciência moderna: crise epistemológica e transição paradigmática

No campo das ciências, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2009) estamos vivendo um período de crise epistemológica, um momento de transições paradigmáticas em todos os campos do conhecimento.

Período marcado por condições sociais e históricas como os problemas ecológicos e guerras nucleares, até então inquestionáveis. A ciência passa a ser confrontada em suas bases teóricas como a Teoria da Relatividade de Einstein, o Princípio da incerteza de Heisenberg, a crítica ao rigor matemático de Godel e a teoria das estruturas dissipativas e o princípio da ordem por meio de flutuações de Prigogine. Esses estudos no campo da física, química, biologia e matemática são movimentos que desequilibram os fundamentos da Ciência Moderna. Não pretendemos aqui se aprofundar nessas críticas, o que destacamos é que hoje, os pesquisadores olham com desconfiança para a Ciência moderna (SANTOS E MENESES, 2010; SANTOS, 2009; MORIN, 1992).

Boaventura de Sousa Santos (2009) defende que esses teóricos entre outros, ao trazerem novos paradigmas científicos, desestruturam as bases da Ciência Moderna, isto é, o rigor matemático, a neutralidade, a exatidão, a ordem, a estabilidade, ou seja, a racionalidade científica está em crise, isto é, uma crise do paradigma dominante.

A racionalidade moderna surge em meados do século XVII prometendo que a dominação da natureza pela ciência iria proporcionar o progresso da humanidade, e de fato tivemos muito avanços, estamos na

era da globalização e das informações: satélites, computadores, nanotecnologia, engenharia genética; avanços na medicina, nos transportes aéreos, marítimos e terrestres e estreitamento das relações entre as nações.

Não podemos negar as contribuições e os saltos quantitativos e qualitativos que as ciências nos proporcionaram, como o simples fato de um dos autores deste texto estar digitando este artigo em um notebook e socializando pela internet. Entretanto, não foram somente progressos, essas evoluções também não chegaram para todos.

Boaventura de Sousa Santos (2009) nos alerta dos retrocessos e prejuízos que, também, são resultados da racionalidade moderna como a:

exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e o aumento sem precedente do seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre assenta na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu a espoliação do chamado Terceiro mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado Terceiro Mundo interior) (SANTOS, 2009, p.56).

Assim, a ciência moderna entra em crise e os novos paradigmas apontam no campo epistemológico e político o diálogo entre os saberes e a superação da colonialidade presente na racionalidade moderna.

A colonialidade do saber e racionalidade moderna na educação

A chegada dos Jesuítas no Brasil, em 1549 introduz a colonialidade pedagógica em suas práticas educativas, cujo objetivo era missionário e de implantação da política colonizadora de Portugal.

Segundo Piletti (1995):

os jesuítas que aqui iniciaram as suas atividades procuravam alcançar o seu objetivo missionário, ao mesmo tempo em que se integravam a política colonizadora do rei de Portugal, [...] dessa forma ,a realeza e a igreja aliaram-se na conquista do novo mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e a religião católica, favorecia o trabalho colonizador da coroa portuguesa.

Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminho a penetração dos colonizadores; com o seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus (P.33).

Para Gadotti (2003) os colonizadores interferiam na educação e cultura dos nativos:

impondo os hábitos, costumes, religião, escravizando índios e negros. No caso dos africanos, que falavam três, quatro ou muitas línguas, os colonizadores impuseram uma única língua estrangeira a fim de catequizar a todos e uni-los numa religião universal (p. 202).

Para o europeu dominar não bastava escravizar, obrigar ao trabalho forçado, era essencial aniquilar as culturas dos ameríndios e dos africanos, ocultando e desvalorizando os saberes e as ontologias desses seres humanos, produzindo uma invasão cultural.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são "pensados" por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição (FREIRE, 1980, p. 41-42).

A colonialidade pedagógica enraizada na educação brasileira, se configura em pedagogias destruidoras de culturas, memórias, identidades, saberes e histórias de segmentos populares. (SANTIAGO CASTRO-GOMEZ E GROSGOUEL, 2007).

As teorias pedagógicas no Brasil, então, foram engendradas nessa relação saber/poder, colonizador/colonizado e, na atualidade, permanece nesta relação como desenvolvidos/subdesenvolvidos e primeiro/terceiro mundo.

Desta forma, o primeiro mundo conserva a sua “missão pedagógica” de educar, os periféricos, latinos e amazônidas, educar para serem civilizados e desenvolvidos. Isto ocorre de acordo com Díaz (2010) porque:

la escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares (DÍAZ, 2010, p.222).

Currículos, didáticas e projetos pedagógicos são articulados pela lógica subalternizadora colonial e ao longo do tempo preservou a colonialidade pedagógica no atual sistema de ensino.

A educação, então, vem se configurando historicamente um direito apenas de alguns, para uma minoria rica e branca e o currículo eminentemente segregador (PILETTI,1995).

Desta forma, a colonialidade e a racionalidade moderna estão vivas na economia, nas relações políticas, na produção de conhecimento, nas Instituições governamentais, nas universidades, em escolas e, inclusive, no campo da Pedagogia

O sistema educativo com base na razão instrumental moderna, mantém a lógica da colonialidade e produz uma escola hierarquizada, estruturada, fechada, rígida e burocrática. A escola desenvolve e transmite um conhecimento fragmentado, deposita os conteúdos, assim como as práticas pedagógicas dicotômicas, distantes da realidade, desconsiderando as culturas locais em detrimento de uma cultura geral, culta e científica.

Pedagogia que divide os sujeitos em duas categorias: uma daqueles que detém o conhecimento e outra dos que estão desprovidos de conhecimento, isto é, os possuidores do saber científico (superiores) e os que não possuem o saber científico (inferiores) (FREIRE, 1983).

Nossas escolas são positivistas, colonizadoras e tecnicistas. Nielsen Neto (1988) demonstra que a concepção de educação em Augusto Comte ilustra o que é uma escola com bases teóricas da Pedagogia Moderna.

O autor argumenta que uma educação positivista postula:

[tudo] que não tiver base rigorosamente científica deve afastar-se da educação, como, por exemplo, a metafísica ou quaisquer formas religiosas. Calcadas ou não na superstição ou no misticismo. Ao aluno só deve ser ensinado aquilo que for do domínio científico. Só a ciência é capaz de libertar o homem dos preconceitos, das ideias a priori esclarecendo-o quanto a sua real dimensão no processo histórico (NIELSEN NETO, 1988, p.76).

Assim, a educação moderna fundamenta uma pedagogia que faz uma distinção universal entre o verdadeiro e o falso, ou seja, os saberes importantes, corretos e verídicos de um lado e do outro, como inferior, os saberes irrelevantes, errados e falsos. Este padrão de validade está pautado na racionalidade científica moderna.

O pensador Carlos Libâneo (2010) afirma que o poder da razão, a perfectibilidade da natureza humana, a ordem e estabilidade, assim como uma cultura geral necessária estão nas bases das práticas pedagógicas que atuam em nossas escolas:

A pedagogia e todo a base do seu discurso teórico é fruto da modernidade, achando-se ligada a acontecimentos cruciais como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização e a ideias como a natureza humana universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana, a emancipação pela razão (LIBÂNEO, 2010, p.163).

Sobre a luz da razão é possível as sociedades chegaram ao mais alto nível de evolução, e a educação iluminada pela racionalidade moderna formaria seres humanos para a civilidade.

Para Libâneo (2010) educadores como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1766-1841) entre outros, em seus escritos trazem marcas características da pedagogia moderna.

Libâneo (2010) enfatiza que as concepções de perfectibilidade da natureza humana, o poder da razão, a instrução igual para todos; a cultura geral, além, dos conhecimentos pedagógicos transmitidos baseados no rigor metódico, conhecimento sistematizado e unificado são elementos constitutivos da pedagogia moderna.

A Pedagogia moderna tem como campo de investigação os fundamentos, métodos e finalidades dos processos educativos da sociedade capitalista e de posse dessas investigações orienta, organiza e cria condições metodológicas para efetivação dos processos formativos no âmbito escolar

O caráter pedagógico da prática educativa para Libâneo (2013) se verifica como:

ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação em um determinado sistema de relações sociais, a partir daí a pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo (LIBÂNEO, 2013, p.24).

A Pedagogia Moderna positivista, então, é um campo constituído pela colonialidade, isto significa que em nossas escolas e universidades impera a colonialidade pedagógica.

Educação decolonial: outros sujeitos e novas pedagogias

Para Arroyo (2012) os sujeitos negados não foram passivos, apesar de toda violência subjetiva e física sofrida, o combate fora feito aos colonizadores desde luta armada ao combate de ideias, ao confronto pedagógico do colonizados.

Um exemplo são os quilombolas, seres humanos escravizados que se revoltaram, se organizaram e fugiram das senzalas e das plantações e ocuparam territórios não povoados e distantes dos colonizadores, os quilombos. Eles:

transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (MUNANGA, 1996, p.63).

A luta vem perdurando durante séculos, passam e entram em cena outras demandas e novas pautas a serem reivindicadas como o reconhecimento territorial, identitário e histórico.

O mesmo ocorreu com as populações indígenas desenvolvendo várias estratégias de lutas, configurando ser uma forma excepcional de resistência.

A resistência dos índios consistiu no isolamento, alcançado através de contínuos deslocamentos para regiões cada vez mais pobres. Em limites muito estreitos, esse recurso permitiu a preservação de uma herança biológica, social e cultural (FAUSTO, 1996, p.22).

O movimento de resistência à colonialidade tinha como objetivo primeiro a sobrevivência, o fim dos castigos físicos, da humilhação, e por segundo a preservação de suas identidades, crenças, saberes e também suas pedagogias.

Da colonização ao Brasil contemporâneo os outros sujeitos como denomina Arroyo (2012) permanecem em luta contra o padrão de saber/poder. Além dos povos indígenas e quilombolas estão presente neste movimento de insurgências os sujeitos do campo, da periferia urbana, os Trabalhadores Sem Terra e os sem tetos, as feministas entre outros lutadores e lutadoras.

Esses sujeitos lutam por garantias de direitos, por políticas públicas, por trabalho, saúde, segurança, moradia, educação e, acima de tudo, afirmam a sua existência como sujeitos de uma dada cultura negada. Na

área educacional afirmam as suas pedagogias, que levam em consideração, os seus saberes, histórias e crenças. Pedagogias que combatem à colonialidade, constituindo-se em pedagogias decoloniais.

As pedagogias desses “outros sujeitos” vão além do simples saber contemplativo, abstrato, não que não sejam importantes, mas buscam superá-lo, porque partem dos sujeitos historicamente negados e está enraizada no lugar geopolítico, epistêmico e pedagogicamente excluído.

Pedagogias que se configuram como críticas, na medida em que os sujeitos:

buscam e produzem conhecimento crítico, pedagogias críticas com outras densidades críticas. Produzem seus conhecimentos e suas pedagogias emancipatórias sobre a produção/apropriação do espaço, da terra, da renda, da justiça, do conhecimento, das linguagens. Os movimentos sociais não lutam apenas pelo conhecimento, mas são produtores de outros conhecimentos, outras leituras do real, outra crítica. Outras epistemologias que exigem legitimidade no campo disputado do conhecimento. Outras pedagogias fundamentadas em outras epistemologias. (ARROYO, 2013, p.224-5).

Streck e Moretti (2013) ao abordarem sobre a insurgência da pedagogia latino-americana apontam para a importância da afirmação pedagógica latina, constituída pelas pedagogias críticas, entre as quais destacamos a dialógica e libertadora de Paulo Freire, que respeitam todas as formas de saber.

Desta forma, tomar uma posição pedagógica pelo viés decolonial é trabalhar as experiências históricas e legitimar as vivências e saberes atuais. Os autores assinalam em seu trabalho que:

O resgate de fontes pedagógicas parte exatamente do esforço de reconhecer essas experiências e conhecimentos considerados inferiores como resistências que se propõem a superar a colonialidade do conhecimento e do poder. O controle do conhecimento e da subjetividade fez submergir o seu contrário. O expansionismo moderno/colonial com as diversas formas de dominação impôs uma cultura do silêncio, reforçada pela verticalidade, o monólogo e uma metodologia universalizante. A educação libertadora está comprometida com as dinâmicas presentes em diálogos que se produzem nas relações horizontais;

para além de dizer o mundo desde seu ponto de vista (individual ou coletivo), sua implicação está na práxis social construída. A palavra dita, como insistia Paulo Freire, é também palavra-ação. A pedagogia latino-americana está comprometida com a construção de metodologias próprias, "emparejadas" com o outro e com a outra no processo de busca do inédito viável (STRECK; MORETTI, 2013, p.45).

Defender uma pedagogia na perspectiva decolonial latino-americana não é defender um nacionalismo ou desconsiderar as contribuições educacionais europeias e estadunidenses. É termos consciência que somos cidadãos planetários e que ter uma posição geopolítica do conhecimento é necessário para combater os processos desumanizantes e excludentes presentes em nossa história ocidental. É termos consciência que como brasileiros fomos subalternizados em nossos saberes pela colonialidade pedagógica e por isso precisamos trabalhar em nossas instituições educacionais com o pensamento decolonial por meio de pedagogias críticas e emancipadoras.

Considerações finais

O eurocentrismo presente na racionalidade científica moderna vai além da centralidade econômica, política e militar, porque institui uma centralidade ontológica e epistemológica, que estabelece o dualismo de classe e racial: o europeu é o civilizado e os ameríndios são selvagens e somente o conhecimento "civilizado" é válido e legítimo no campo social. Com isso, o eurocentrismo estabelece uma mentalidade colonial, a colonialidade, por meio da qual se impõe uma imposição epistêmica, social e racial.

Atualmente há uma crise no campo epistemológico, que perpassa pela ciência moderna, com a insurgência de novos paradigmas, que também vão interferir na educação, considerando que esta vem historicamente mantendo a lógica da racionalidade científica moderna e a colonialidade pedagógica.

Assim, há na América Latina, incluindo o Brasil, um forte movimento de insurgência pedagógica, de enfrentamento à colonialidade, como forma de reexistência de sujeitos negados, que produzem as suas pedagogias: pedagogia do campo; pedagogia do rio; pedagogia quilombola, pedagogia indígena, entre outras. Os sujeitos, "outros" negados, lutam pelo direito à escola, e não somente pelo acesso, mas pela legitimação de práticas pedagógicas que dialoguem com os seus saberes e as suas culturas.

A valorização dos saberes de outros sujeitos no campo educacional perpassa pela legitimação de suas identidades étnicas, pelo reconhecimento de suas histórias e que estão situados a partir de um lugar invisibilizado, buscando se afirmar como sujeitos produtores de suas existências e culturas. Isto significa viabilizar nas escolas outras pedagogias, ou seja, pedagogias críticas e decoloniais.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco – Pensar - Siglo del Hombre Editores, 2007.

DÍAZ, Cristhian. **Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre, 2010.

DUSSEL, Enrique. **1492 El encubrimiento del Otro Hacia El origen del "mito de La Modernidad"**. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. Colección Academia. Nº 1 Plural editores – Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA, La Paz, 1994.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**

perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____ **Extensão ou comunicação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2003

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 e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7.ed.-5.reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

MUNANGA, kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP, São Paulo (28): 56 – 63, fevereiro, 1996.

NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação. Belém: CCSE-UEPA, 2017

STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência na pedagogia latino-americana**. Revista Lusófona de Educação, 24, 2013..

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

FREIRE E FRANTZ FANON: DIÁLOGOS SOBRE PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO POPULAR

Marlon Assis Pastana ¹⁰

Resumo

Este artigo tem o intuito de refletir as concepções de educação popular e suas relações com a pedagogia decolonial, apresentada por Freire e Frantz Fanon, sendo que este diálogo busca evidenciar os pressupostos epistemológicos entre a pedagogia decolonial e a sua inserção na proposta freireana de educação popular e emancipatória. A partir dessas reflexões e de pesquisas bibliográficas de autores como Boaventura dos Santos Sousa e Enrique Dussel, trazer à tona o papel desenvolvido pela educação popular no processo instituinte de ações emancipatórias no contexto da pedagogia decolonial. Nessa perspectiva, esses autores vêm contribuir para a leitura e o fortalecimento de concepções e ações no âmbito da educação popular, contribuindo assim para a sociedade igualitária e transformadora.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial; Educação Popular; Interculturalidade Crítica.

Introdução

Pensar em uma educação voltada para as classes desprivilegiadas ou simplesmente marginalizadas no âmbito das sociedades capitalistas atuais é sem dúvida, referendar em propostas pedagógicas que venham possibilitar ou contribuir para ações de conscientização e de libertação dessas classes oprimidas e marginalizadas pelo atual sistema.

Dessa forma, as obras de Paulo Freire e Frantz Fenon contribuem não somente para o discurso epistemológico de mudanças e transformações, mas efetivar uma proposta pedagógica de descolonização desses grupos, como propor uma pedagogia de alternativa e de mudanças nas relações instituídas pelo capital e de suas ideologias neoliberalistas.

Este artigo objetiva contribuir a partir da perspectiva da “colonialidade”, para a compreensão desta complexa conjuntura atual,

¹⁰ Mestre do Programa de Pós – Graduação da Universidade do Estado do Pará. Pedagogo. Especialista em Psicologia da Educação (PUC/MINAS). E-mail: marlonpedagogo2@gmail.com

considerando de forma mais específica, a operação do multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade de cortes funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais vigentes e de sua matriz colonial. A partir da leitura e compreensão desses autores, ressaltando suas contribuições para a desconstrução ideológica desses paradigmas e, assim, propor alternativas de mudanças nessa sociedade.

A atenção ao tema escolhido nasceu das discussões realizadas nos seminários da Disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela Prof. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação ofertado pela Universidade do Estado do Pará.

A Disciplina Epistemologia e Educação (2015) do Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade do Estado do Pará analisou os fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiou o debate sobre o pensamento epistemológico moderno e contemporâneo, bem como estabeleceu relações desses fundamentos com a educação: as políticas, as pesquisas, os saberes e as práticas educacionais. Os estudos fizeram com que o objetivo da disciplina fosse alcançado, ou seja, propiciou uma reflexão crítica sobre os paradigmas da ciência e sua influência sobre as pesquisas, as políticas e práticas educacionais, bem como instigou e proporcionou grandes esclarecimentos a todos os mestrandos.

Epistemologia que se apresenta como ramo da Filosofia, que estuda e investiga o conhecimento científico no âmbito da Teoria do Conhecimento, considerando dessa forma o conhecimento como um processo histórico e dialético, pois para Oliveira (2012) a epistemologia refere-se sempre a um conhecimento provisório.

De acordo com Japiassu (1978 p.10):

Do ponto de vista epistemológico, nenhum ramo do saber possui a verdade. Esta não se deixa aprisionar por nenhuma construção intelectual. Uma verdade possuída não passa de um mito, de uma ilusão ou de um saber mumificado. Face á verdade, devemos

padecer de profunda insegurança. É preciso que morra a ilusão do porto seguro.

Neste sentido a disciplina trouxe importantes contribuições ao debate contemporâneo em relação à compreensão e construção do conhecimento por meio de várias temáticas apresentadas no decorrer do semestre. Vale destacar para o aprofundamento deste estudo, a pesquisa bibliográfica dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos (2010), Enrique Dussel (1992), Catherine Walsh (2002), Paulo Freire e Frantz Fanon(2002).

Apresenta-se inicialmente os conceitos de Epistemologia do Sul de Santos e Transmodernidade de Dussel como caminhos de superação do discurso hegemônico e eurocêntrico da modernidade. Em seguida serão analisadas as concepções de Paulo Freire e Frantz Fanon como intelectuais latino-americanos, cujo pensamento educacional está centrado tanto na realidade sociocultural brasileira como da América Latina e tendo como ponto de partida a compreensão de Boaventura e Dussel sobre a educação de Paulo Freire, identificando as contribuições da Pedagogia do Oprimido para a construção de Epistemologias do Sul.

Epistemologias do Sul e transmodernidade crítica

Boaventura de Sousa Santos (2010) faz uma crítica ao pensamento moderno, abstrato e universal, denominando-o de abissal e transcendendo com os paradigmas da economia política tradicional que subsidia o capitalismo enquanto único sistema ou como denominou de sistema-mundo, a qual assenta-se na invisibilidade de outros saberes. Propõe, dessa forma, uma ruptura epistemológica com a ciência moderna, por meio do reencontro da ciência com o senso comum, cujo diálogo denomina de "ecologia dos saberes".

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos

conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SANTOS, 2006, p.154).

Nas palavras de Santos (2010):

Para que esta configuração de conhecimentos ocorra é necessário inverter a ruptura epistemológica simboliza o salto quantitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (p.57).

Ainda nessa perspectiva o autor propõe através da ecologia dos saberes uma epistemologia pós-abissal, a qual busca referendar os conhecimentos não científicos, promovendo a interação e a interdependência entre esses saberes, vistos como locais, plurais, alternativos e interdisciplinares. Sendo assim, designa a esse tipo de conhecimento como "Epistemologias do Sul".

A descolonialidade significa uma confrontação às estruturas econômicas e políticas do sistema-mundo-capitalista, nas palavras de Grosfoguel (2010), "o pacote enredado" a que se chama sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno europeu, por meio das hierarquias de raça, gênero, sexualidade que foram criadas e fortalecidas pela modernidade europeia, paralelamente ao processo de conquista, submissão e escravidão dos povos do planeta, em destaque os grupos minoritários e marginalizados da América do Sul.

Santos (2010) enfatiza que a pós-colonialidade e a abordagem do sistema-mundo partilham entre si uma crítica ao desenvolvimentismo, às formas eurocêntricas de conhecimento, às desigualdades entre os sexos, às hierarquias raciais e aos processos culturais/ideológicos que fomentam a subordinação da periferia no sistema mundo-capitalista.

Neste sentido, o autor destaca que:

Neste contexto, a ecologia dos saberes é, basicamente, uma contra-epistemologia. O impulso básico que a faz emergir resulta de dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência do capitalismo global, isto é, a globalização contra hegemônica. (SANTOS, 2010, p.55).

Outra contribuição a esse discurso crítico à razão moderna, apresenta-se em Enrique Dussel (1992) ao afirmar que a ciência eurocêntrica se encobre por meio de um mito irracional, que procura justificar a violência e exploração exercidas até hoje pelo colonizador e opressor em relação aos povos não-europeus, e, mais recentemente, aos não-americanos.

Na visão de Dussel (1992) a superação dessa perspectiva de modernidade dar-se-á a partir de um projeto, o qual intitulou de transmodernidade, que inclui, segundo o teórico a partir da aceitação do outro e de seus processos de alteridade negadas (dignidade e identidades das outras culturas) e se opõe radicalmente à irracionalidade imposta pela modernidade eurocêntrica de emancipar, isto é, emancipação como saída da imaturidade como esforço da razão, como significado de conquista, por meio de uma filosofia-ética crítica e de libertação, que nasce segundo o autor, nas periferias.

Oliveira (2012) afirma que Dussel do ponto de vista ético-político refere-se à transmundialidade, isto é, um paradigma mundial, com uma visão planetária do acontecer humano, que refuta o eurocentrismo da modernidade e Boaventura Sousa Santos a formação de uma Epistemologia do Sul.

Assim, Dussel explicita a necessidade da superação do discurso hegemônico eurocêntrico moderno para a efetivação de uma filosofia ética, crítica e de libertação, que dessa forma constitui-se em um contra discurso a esses processos de legitimação do conhecimento desse sistema-mundo, que reconhece o discurso do outro, dos excluídos e efetive de fato, sua alteridade.

Na visão do autor, essa busca por alteridade e dignidade do outro, por meio de outros discursos diferentes da modernidade eurocêntrica, são os primeiros indícios para a efetivação de um projeto, na prática, de reconhecimento do discurso do outro, das vítimas oprimidas e excluídas, sendo o primeiro passo para a concretização de uma ética libertadora da filosofia (DUSSEL, 2003, p.77).

Ensinar, saber e viver: a Pedagogia Decolonial – um diálogo com Freire e Fanon

Para Walsh (1991) a Pedagogia decolonial é entendida como uma proposta além das instituições educativas, do ensino e da transmissão do saber, e sim como processos e práticas socioculturais, produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas vividas num mundo regido pela estrutura colonial.

Em conformidade com a autora essa proposta pedagógica não se caracteriza e, nem tão pouco se efetiva, somente no âmbito das escolas, mas, também, a mesma ocorre no seio de outras instituições como nos movimentos sociais, de grupos, associações de bairros, sindicatos, pois são essas instituições e movimentos em que ocorre a desmistificação de processos hegemônicos ou geopolíticos do saber, em uma abordagem crítica e transformadora.

Neste aspecto, a proposta viabiliza maneiras diferentes de ser, viver, de conhecer e buscar o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade e igualdade, buscando dessa forma novas formas de pensar, de ser, agir, de estar e aprender com o outro, por meio de novos modos de sonhar e viver.

Tal sentido se expressa no conceito da autora:

Considerada dessa maneira, a pedagogia decolonial, como a pedagogia crítica, é "em última instância, um sonho, mas um sonho, que se sonha na insônia da práxis. Isso se deve a que um indivíduo

não pode dizer que realizou a pedagogia crítica (ou a pedagogia decolonial) se deixar de lutar por consegui-la. (...). Com essa referência não estou somando a pedagogia decolonial à pedagogia crítica, nem sugerindo a primeira como manifestação contemporânea da última. (WALSH,2002, p.28).

Paulo Freire (1921-1997) em seu mais célebre trabalho *Pedagogia do Oprimido* apresenta as bases para uma análise social e política das condições vividas pelas classes pobres e excluídas a partir de um repensar crítico-político da pedagogia no contexto educativo (WALSH, 2002).

Educador, ativista político e de esquerda, autor de inúmeras obras dedicadas à educação, influenciou o movimento chamado pedagogia crítica, sempre defendendo o diálogo com as pessoas, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático. O ato de educar em sua perspectiva é visto como reconhecimento de um ato puramente político, afirma: “sou substantivamente político e adjetivamente pedagógico” (FREIRE, 2003 apud WALSH, 2002, p.29).

Em *Pedagogia do Oprimido* (1983) analisa e discute as condições materiais das classes trabalhadoras, as quais, instituiu de oprimidas pelo sistema e pelas estruturas políticas, sociais, educacionais e culturais, propondo, dessa forma, uma educação libertadora que estivesse a serviço desses grupos sociais, pois para Freire (1983), torna-se necessária uma pedagogia que estivesse à serviço das classes oprimidas (as quais assim denominou), e que somente por meio de um processo educacional voltado para suas culturas e seus interesses, contribuíssem para o processo de desalienação da classe trabalhadora desse país. Nas palavras de Brandão (2002, p.109), a cultura é “um processo político e ideológico de transformação”.

Freire (1983) criticava a educação tradicional, denominando-a de “bancária”, por ser modelo de educação que oprime, por meio de uma prática pedagógica, cujo ato apenas “deposita” os conteúdos perpassando a ideologia das classes e estruturas sociais dominantes, dificultando, dessa forma, o acesso e a permanência das classes oprimidas ao sistema escolar.

A educação, nesse sentido, não é transmissão de conhecimentos, um ato de depositar conteúdos, de forma bancária em uma tentativa de adaptação ao contexto, mas um ato cognoscente, por meio de uma relação dialógica entre os sujeitos e o objeto a ser aprendido.

Nas palavras de Oliveira (2015, p.55):

Essa revitalização do saber na prática pedagógica se traduz pela valorização do conhecimento do educando e do saber popular, desmitificando o poder absoluto do conhecimento científico em detrimento do saber popular. Entretanto, esse reconhecimento da importância do saber do senso comum na prática educacional, não significa permanecer no plano do espontaneísmo, da consciência e curiosidade ingênua.

Neste sentido, Freire estabelece uma análise social e política das condições de vida pelas classes pobres e excluídas a partir de um repensar crítico-político e pedagógico no contexto educativo (WALSH, 2002, p.29).

Nesta linha de pensamento, Freire (1987, p.30) afirma:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo "ação cultural" para a liberdade por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada, a não ser pelo opressor, este serve dessa dependência para criar mais dependência.

Freire (1983) também enfatiza que as classes opressoras jamais poderiam pôr em prática uma proposta libertadora, pois quem oprime jamais permitirá que os processos de conscientização, de libertação e de emancipação, tornassem concretos em uma sociedade dual, elitista, discriminadora e opressora, que negligencia não somente a cultura, bem como a educação das classes menos favorecidas.

Em Paulo Freire, o ser humano historicamente situado, no mundo e com o mundo, ao se apresentar como ser de relações mostra-se inacabado, inconcluso e incompleto em permanente devir. Impulsionado pela sua curiosidade, em busca de novas perspectivas e horizontes, vocacionado a ser mais, graças ao seu potencial crítico-produtivo executado pelo trabalho transformador de si, do mundo e da história, em direção ao utópico rumo

da liberdade, empenhando-se desta forma, em que suas práticas sejam capazes de sinalizar o tipo de sociedade e de mundo que estão comprometidos. Inspirado na corrente existencialista, afirma Freire (1983, p.87) “Não nasci... vim me tornando”.

A categoria diálogo constitui, também, base epistemológica fundamental na obra de Freire, ao considerar que os sujeitos se conhecem e transformam o mundo a partir da comunicação e diálogo que estabelecem. Como afirma Oliveira (2002, p. 43):

O diálogo viabiliza a humanização, ações de colaboração e de participação política e de participação política, ao possibilitar aos silenciados o direito de dizerem sua palavra. O diálogo, na visão de Freire, viabiliza, também, aos sujeitos aprenderem a crescerem na diferença, bem como humanizar-se.

Oliveira (2008, p.29) afirma que Freire pressupõe a relação do ser humano com o mundo (entendido em uma noção ampla, da totalidade de relações com outros sujeitos e com objetos naturais e artificiais). Considera que toda a ação humana é intencionada. Assim:

(...) num pensar dialético, ação e mundo e ação estão intimamente solidários. Mas que a ação só é humana quando mais que um puro fazer é um que fazer, isto é, quando também não dicotomiza da reflexão. (FREIRE, 1983, apud OLIVEIRA, 2008 p.29).

Segundo Walsh (2002, p. 32) a partir da publicação da Pedagogia da Esperança, Paulo Freire faz uma autocrítica à Pedagogia do Oprimido, refazendo e reconstruindo o seu modo de pensar e compreender a complexidade da opressão e da libertação. Assim, a autora aborda a partir desse contexto uma aproximação entre Freire e Fanon, no sentido de proporem uma práxis humanista e libertadora visando a emancipação do ser humano. Considera que para Fanon a humanização requer a descolonização (idem, p.34).

Frantz Fanon (1925-1961) é conhecido como revolucionário, era um homem carismático e de grande coragem e brilho, tendo lutado junto as forças de resistência no norte da África e na Europa durante a Segunda

Guerra Mundial. Completou seus estudos em psiquiatria e filosofia na França e membro da frente de libertação nacional da Argélia. (GORDON apud FANON, 2008, p.11).

As ideias de Fanon estimularam obras influentes no pensamento político e social, na teoria da literatura, nos estudos culturais e na filosofia, incluindo a Pedagogia de Paulo Freire.

Fanon (2008, p.08) possui uma narrativa fortemente conceitualizada que “lança mão de terminologias médico-científicas; seu discurso tem caráter epistemológico, quando faz críticas aos conceitos; tem caráter político” quando favorece a ação do sujeito e denuncia a opressão do ser humano discriminado.

Pode-se evidenciar essa prerrogativa na seguinte afirmação:

O anti-semitismo me atinge em plena carne, eu me emociono, esta contestação aterrorizante me debilita, negam-me a possibilidade de ser homem. Não posso deixar de ser solidário com o destino reservado a meu irmão. Cada um dos meus atos atinge o homem. Cada uma de minhas reticências, cada uma de minhas covardias revela o homem (FANON, 2008, p.87).

Assim, a humanização para Fanon é entendida como um projeto em construção para uma nova humanidade, sendo componente central no processo de descolonização dos atores discriminados e excluídos das sociedades eurocêntricas, sendo que a descolonização, em sua perspectiva é uma forma de desaprender tudo o que foi imposto e assumido pelas elites dominantes, desumanização como forma de reaprender a ser homens e mulheres, num processo individual e coletivo em um despertar político e educacional de todos os envolvidos.

Para Wash (2002) a relação entre colonização-desumanização e descolonização-existência-humanização tem ressonância tanto no trabalho de Fanon como em Paulo Freire.

Em Freire como em Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsavelmente e

conscientemente sobre – e sempre contra as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade. A humanização e libertação individual requer a humanização e libertação social. (WASH, 2002, p.33).

Nessa perspectiva, tanto para Freire quanto para Fanon o processo de desumanização e humanização estão alicerçados numa realidade e contexto histórico concreto e estão vinculados ao processo de que hoje se denomina de decolonidade. Para Freire (1983) e Fanon (2008) o problema da humanização também se situa no projeto incompleto da descolonização. Para ambos, a desumanização é o elemento central e primordial da colonização, portanto requer sua descolonização, que perpassa pelo “descolonizar as mentes”.

Assim, uma nova pedagogia é proposta, que entrecruzam elementos presentes tanto na obra de Fanon como na obra de Freire, uma pedagogia comprometida com as lutas sociais e com o processo de descolonização e decolonização, de libertação. Pedagogia crítica para construir uma nova humanidade questionadora, por meio de uma ética universal e de ações comprometidas com todos e para todos os agentes envolvidos. Enfim, projeto de uma esperança decolonial.

Considerações finais

Diante dos estudos e informações sistematizadas a respeito da temática, o presente artigo trouxe reflexões acerca do estudo das concepções sobre a teoria da Epistemologia do Sul de Boaventura dos Santos, bem como as reflexões sobre a transmodernidade de Enrique Dussel e suas contribuições para a Pedagogia Decolonial proposta por Catherine Walsh, tendo como alicerces as contribuições epistemológicas de Paulo Freire e Frantz Fanon, o qual foi estabelecido um breve diálogo entre os dois educadores.

Como foi abordado, a ecologia dos saberes se dá a partir das lutas políticas e ideológicas dos grupos que historicamente estiveram no domínio

do colonialismo das nações do Norte, enquanto se fundamentando como uma epistemologia pós-abissal, na busca pela credibilidade na construção dos conhecimentos considerados não científicos. Sendo assim, reconhecer a pedagogia decolonial como proposta inovadora, que vem objetivar a derrubada das estruturas referendadas pelo colonialismo eurocêntrico.

No âmbito da pedagogia decolonial estabelece-se referências entre a educação crítica e libertadora proposta por Paulo Freire e Fanon, pois acredita-se que essa pedagogia responde aos anseios da libertação e humanização dos grupos que historicamente e ideologicamente sofreram as mais diversas formas de opressão, negação e exclusão social, principalmente os que ficam do lado do sul.

Desta forma, o ser humano, segundo Freire, enquanto sujeito histórico, político e cultural, construtor de sua própria gênese e história não se liberta sozinho e, sim, em um processo que se dá na socialização e na busca de uma ética universal a partir e com os outros agentes sociais.

Destaca, ainda, a cultura como elemento de suma importância nas relações entre os saberes vivenciados pelos sujeitos de diferentes culturas, legitimando e reconhecendo esses saberes negados e silenciados historicamente pelo sistema-mundo.

Referências:

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

DUSSEL. Enrique. **El encobrimiento del Índio.1492**: hacia el origen del mito de la modernidade. México- Câmbio XXI; Colegio Nacional de Ciências Políticas y Administración Pública, 1992.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. –Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSGOUEL. Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-colonial: transmodernidade, pensamentos de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura; MENESES; Maria Paula (org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo. P.455-491, 2010.

JAPIASSU. Hilton. **O problema epistemológico da educação**. Caderno SEAF ANO I, Nº 1, agosto de 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia**: conceitos fundamentais (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

_____. (org.) **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizadores amazônidas. 2ª ed. Belém: EDUEPA, 2008.

_____. **Paulo Freire e a educação intercultural**. In: CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

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

_____. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

WALSH. Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. Universidad Andina Simón Bolívar: Equador, 2002.

PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA, UEPA E UFAM

Josivan João Monteiro Raiol¹¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo traçar o estado da arte da produção científica no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre Representações Sociais da Educação Inclusiva. A coleta de dados foi realizada no site do PPGED da UFPA, UEPA, UFAM e no banco de teses e dissertações da Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As dissertações analisadas foram categorizadas em: quantitativo de dissertações por ano; produções acadêmicas por universidade e eixo temático. A partir da análise das introduções de vinte e duas dissertações foi possível analisar o processo de oscilação de produções acadêmicas com esta temática com a predominância de produção no ano de 2011 e em maior quantidade pela Universidade Federal do Pará. Na categoria eixo temático, as dissertações foram subcategorizadas em: Representações Sociais e Educação Básica; Representações Sociais e Inclusão e Representações Sociais e demais temas. Dentre as dissertações pesquisadas e subcategorizadas como Representações Sociais e Inclusão verificou-se a predominância do tema surdez.

Palavras chaves: Representações sociais. Produções acadêmicas. Educação Inclusiva.

Introdução

A pesquisa traz reflexões sobre a produção acadêmica em três Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte a respeito das Representações Sociais sobre a inclusão de pessoas deficientes e corresponde aos debates iniciais da constituição da dissertação do mestrado acadêmico em educação pela Universidade do estado do Pará – (UEPA). O que move esta pesquisa é a amplitude da produção acadêmica no campo

¹¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

das representações sociais com ênfase para as temáticas concernentes aos aspectos inclusivos.

O interesse pela temática iniciou em função da docência e das experiências vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Pública municipal de ensino de Belém e, posteriormente como docente no AEE na rede pública Estadual de Ensino do Pará – SEDUC, que causaram interesse pela temática em função das novas configurações político-metodológicas que estavam a se estabelecer com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e, conseqüentemente a inclusão de alunos com deficiência.

Novas concepções foram elaboradas por meio do convívio do que até pouco tempo era desconhecido. A presença do aluno com deficiência na escola trouxe consigo novos saberes e posicionamentos. Porém, neste texto, deteremos nas representações sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo inclusivo.

Por conseguinte, a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA e dos estudos abordados na disciplina Epistemologia da Educação ministrada pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira trouxeram possibilidades efetivas de pesquisa acerca do objeto de estudo.

A partir dos novos contextos estabelecidos na escola podemos analisar que a educação inclusiva possibilita o convívio com pessoas diferentes, dessa forma não somente são reelaboradas as formas de trabalho, mas também as opiniões ou interpretações sobre como deve ser, porque e que ganhos ou perdas esse convívio e essas alterações trazem para educação. Oliveira (2005) nos diz que a:

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa

uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais (OLIVEIRA, 2005, p 71).

A educação inclusiva considera aspectos relevantes que trazem a tona mudanças peculiares para a abrangência do ensino, a fim de possibilitar a permanência e acesso de todos, considerando características singulares de cada indivíduo.

Estudar estas representações auxilia na compreensão das realidades e no planejamento das práticas educacionais que podem ser consideradas inclusivas. Dessa forma neste artigo apresento o panorama das pesquisas em Programas de Pós-Graduação em educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) referentes à temática Representações Sociais, enfatizando as discussões acerca da inclusão, a fim de identificar o estado de conhecimento do objeto de estudo mencionado, bem como sua relevância para o meio científico.

Romanowski e Ens (2006) consideram estado de conhecimento os estudos sobre a produção de uma determinada área de conhecimento, mas que aborda apenas um setor de publicação.

Para tanto realizamos pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os procedimentos de busca consistiram na combinação de palavras chaves: Universidade do Estado do Amazonas, Educação Inclusiva; Universidade do Estado do Pará e Representações Sociais; Universidade Federal do Pará e Educação Inclusiva. Posteriormente foi realizado levantamento das produções acadêmicas no site do PPGED da UFPA da UEPA e da UFAM. No entanto as análises nos sites dos Programas de Pós-Graduação da UEPA e UFAM não foi possível em virtude do primeiro estar fora do ar e o segundo desatualizado, fatores que contribuíram para que os dados não fossem considerados durante a análise de produções. A partir da coleta, vinte e duas dissertações foram selecionadas, considerando as produções realizadas do ano de 2010 até 2015.

Como mecanismo de organização de dados, foram construídos três gráficos que correspondem aos dados: produção acadêmica por ano: produção acadêmica por instituição e eixo temático.

A organização dos dados correlacionado com o aporte teórico em Serge Moscovici e Denise Jodelet auxilia no processo de compreensão da evolução das pesquisas nas temáticas referentes a Representações Sociais e Educação Inclusiva.

Desta forma esta pesquisa tem como objetivo traçar o estado da arte das produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de três Universidades da região norte do país, a fim de se conhecer o que está sendo proposto como pesquisa nesta temática. Além de possibilitar que novos pesquisadores analisem o estado da arte do objeto de estudo em questão. Pesquisas em estado da arte contribuem de forma significativa para o campo teórico do objeto de estudo a qual se propõe, apontam as restrições na pesquisa e suas lacunas. Logo, objetivamos, aqui, fornecer um conjunto de informações sobre este objeto de estudo.

Contudo, para análise das produções acadêmicas esta pesquisa irá se desdobrar na teorização do objeto de estudo com análises conceituais de Moscovici (2015) e Jodelet (2001), posteriormente no item: o estado de conhecimento sobre as representações sociais será analisado os gráficos construídos a partir da coleta das dissertações e corroborando com a pesquisa iremos finalizar com as considerações finais.

O porquê da Teoria das Representações Sociais

Falar da Teoria das Representações Sociais (TRS) é remeter-se ao senso comum e as ideias partilhadas no convívio com o outro. No entanto, não basta somente entender a TRS como discursos isolados que não apresentam relevância. É necessário analisar sua historicidade e sua influência na transformação social.

Em função desta historicidade é que cabe nesta pesquisa realizar o levantamento das produções acadêmicas a fim de analisar os caminhos que o objeto de estudo vem percorrendo ao longo dos anos, bem como sua consolidação nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

No estado de conhecimento tal como no estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (SOARES, 2000, p. 04). Estes tipos de pesquisa não se restringem somente em identificar as produções, mas analisar, categorizar e apontar as várias possibilidades de enfoque, perspectivas do fenômeno que está sendo estudado. Perspectivas que auxiliam e favorecem na compreensão do movimento histórico deste fenômeno.

Serge Moscovici foi o grande propulsor do que viria a se tornar a TRS, pois foi a partir de seus estudos que ocorreu críticas ao modelo de psicologia social norte-americana, por se preocupar basicamente com os processos psicológicos individuais. Situação que não dava conta de explicar os novos fenômenos que surgiam diante a diversidade de sistemas políticos, artísticos, filosóficos, econômicos pertencentes à sociedade contemporânea. Para fazer frente a esta perspectiva Moscovici se utilizou dos preceitos de Durkheim (1984) ao citar a teoria das representações coletivas que pode ser definida como:

São o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo para fazê-las uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber (DURKHEIM, 1984, p. 216).

Nesta perspectiva, as representações coletivas são fatos sociais, coisas reais por elas mesmas. Dessa forma este conceito durante um tempo pode ter sido suficiente para explicar os fenômenos sociais. Porém, na visão de Moscovici nas sociedades contemporâneas novos fenômenos

representacionais, de origem e âmbito bastante diversos emergem e necessitam ser estudados.

A partir das novas demandas e conseqüentemente o reconhecimento da existência do fenômeno, foi necessária a construção de um novo termo, surgiu então o conceito de Representações Sociais que consiste em:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos do mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI. 2015, p. 21).

Logo, as Representações Sociais surgem a partir da interação entre falantes específicos, em contextos sociais, tem a capacidade de reproduzir a realidade e também de estabelecer relações de poder. O autor ainda esclarece que:

A teoria das Representações Sociais, por um lado, toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2015, p.79).

Os discursos produzidos são de extrema importância para a TRS, pois é por meio dele que se entendem os conceitos e valores atribuídos a um determinado objeto e/ou fenômeno. É nesse caráter prescritivo que a TRS elabora ideias a fim de tornar o não familiar em familiar, produzindo uma estabilidade perante a diversidade.

Para melhor embasamento teórico iremos citar Denise Jodelet pesquisadora deste campo de estudo e que define Representações Sociais como: "forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto" (JODELET, 2001, p. 43). Fica claro que as representações sociais não são meras informações ou opiniões sobre um objeto, mas ideias e conceitos que fazem parte de um determinado grupo social e que é compartilhada e difundida, transformando a realidade do grupo a qual pertencem.

Para Jodelet (2001) as Representações Sociais trazem à tona um conjunto de explicações, crenças, ideias que permitem lembrar um determinado objeto ou acontecimento. Entender a construção desses discursos é entender o fenômeno das representações sociais no âmbito educacional, mas especificamente no modelo inclusivo, pois agregado a estas falas emergem valores e conceitos que podem estar ligados à ideia de negação ou aceitação.

Os discursos que permeiam o imaginário de professores sobre o aluno com deficiência estão diretamente ligados com o fazer pedagógico. A aliança entre o discurso e o fazer se estabelecem de modo a produzir atividades que possibilitam o processo de inclusão ou simplesmente ocorre negação diante do diferente.

É importante analisar que as representações sociais estão sendo construídas e reconstruídas a todo instante, essa interação acontece nos mais variados espaços

Parece fora de dúvida que a mobilização de tais representações sociais realmente aconteça, em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas se encontram informalmente e se comunicam: no café da manhã, no almoço e no jantar; nas filas do ônibus, do banco e do supermercado; no trabalho, na escola e nas salas de espera,.. "jogando conversa fora" (SÁ, 1993, p. 26).

Para Moscovici (2015) as representações sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana. Ambiente este, onde indivíduos elaboram e compartilham ideias. É no convívio com o imprevisível que a TRS se faz relevante para explicitar os fenômenos dos tempos modernos.

Sendo assim, Moscovici cita dois mecanismos, aprimorados na memória e conclusões passadas, que são responsáveis em transformar o não familiar em familiar, ou seja, que atuam na formação das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é o processo que constitui uma rede de significações dando sentido ao objeto,

e a objetivação consiste na transformação de um conceito, ou de uma ideia, em algo concreto. Moscovici (2015, p.318) assegura que: “se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade social, a ancoragem permite compreender a maneira na qual ela contribui para construir as relações sociais”. Para o referido autor:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2015, p.78).

De modo geral, para este autor os mecanismos psicossociais da ancoragem e da objetivação:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objeto do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] Esse mecanismo transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular [ancoragem], onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar [objetivação], e conseqüentemente controlar (MOSCOVICI, 2015. p.60-61).

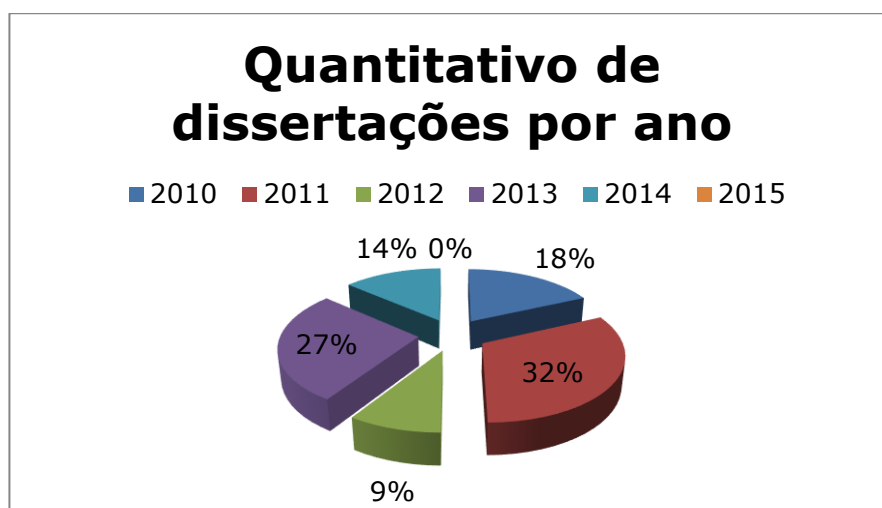
É importante apontar que, enquanto na objetivação, a intervenção dos processos sociais dá-se no agenciamento e na forma dos conhecimentos referentes ao objeto da representação. Na ancoragem, essa intervenção traduz-se na significação e na utilidade que lhe são conferidas. A partir dessas considerações sobre as representações sociais pretendemos compreender como os atores deste processo, ou seja, os professores compreendem este fenômeno.

Por meio destas definições podemos entender como se dá a construção das representações sociais e seu desdobramento nos meios sociais, em especial, no âmbito educacional enfoque dado nesta pesquisa.

O estado de conhecimento sobre as Representações Sociais

Neste item analisaremos os resultados que foram obtidos a partir da coleta de dados realizada no Site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Cabe ressaltar que em função do Site da UFAM estar desatualizado e da UEPA estar fora do ar, os sites destas duas universidades não foram considerados nesta pesquisa.

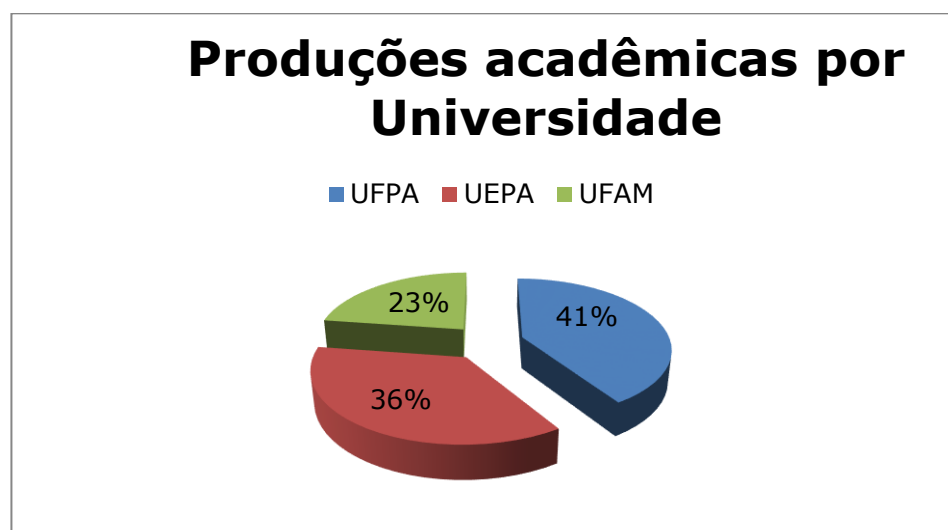
Assim, foram analisados vinte e dois trabalhos acadêmicos divididos em três universidades da região norte: UFPA, UEPA E UFAM.



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Site do PPGED da UFPA

Por meio de análise do gráfico 1, é possível perceber constância da produção acadêmica nesta área de estudos. É notória a predominância de trabalhos no ano de 2011.

Entender a importância de trabalhos acadêmicos neste campo de estudo favorece o aumento de discussões sobre as representações sociais nos mais variados temas, em especial aos que se dedicam as temáticas referentes a educação inclusiva.



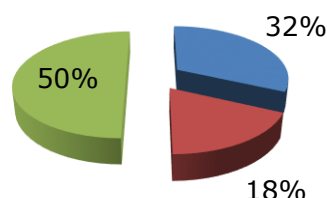
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Site do PPGED da UFPA

Em relação ao gráfico 2, verificamos que a produção acadêmica se concentra em duas instituições: UEPA E UFPA. No entanto, a UFPA aparece como predominante na produção de trabalhos. O percentual apresentado no gráfico 2 sobre a produção acadêmica na UFAM acerca do objeto de estudo demonstra o número menor de trabalhos encontrados se comparado com as outras duas instituições.

Apesar do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM estar a mais tempo em atuação apresenta o menor número de produções, isso se explica em função das Linhas de pesquisas que cada programa possuem e suas prioridades com relação aos trabalhos acadêmicos.

Eixo Temático

- Representações Sociais e Educação Básica
- Representações Sociais e Inclusão
- Representações Sociais e demais temas



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Site do PPGED da UFPA

No gráfico 3 analisa-se a produção acadêmica a partir do eixo temático. Foram feitas três combinações: Representações Sociais e Educação Básica, Representações Sociais e inclusão e por fim Representações Sociais e demais temas.

A partir dos dados analisados, nota-se a predominância do item representações sociais e temas diversos, enquanto que pesquisas voltadas para representações sociais e inclusão aparecem com produção pouco significativa.

Representações Sociais e temas diversos foi classificado desta forma, por apresentar uma variedade de produções que envolvem temas como: bullying, gravidez na adolescência, educação ambiental, tecnologia, comunidades ribeirinhas, menor infrator e saúde escolar correlacionados com Representações Sociais.

Dentre as quatro dissertações categorizadas como Representações Sociais e Inclusão, duas delas tiveram como tema predominante a surdez. Uma foi abordada no contexto do ensino superior, enquanto a outra no ensino fundamental. A outra dissertação abordava a questão da formação de professores para a inclusão, enquanto que a última discutia o currículo inclusivo. Dessa forma, entendemos que o tema surdez foi predominante

no eixo temático Representações Sociais e Inclusão. Em relação aos entrevistados duas das dissertações tiveram como sujeitos professores, uma teve como sujeito da pesquisa alunos não deficientes e somente uma pesquisa escutou pessoas com deficiência.

As Representações Sociais constituídas nas pesquisas sobre inclusão favorecem a negação da pessoa com deficiente no ambiente escolar, por hora não se considera os aspectos peculiares da pessoa com deficiência para se obter resultados no ensino, ou não alteram as perspectivas sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura, a fim de garantir possibilidades do professor em atender com propriedade estes alunos.

Assim, pesquisas nesta área tendem a auxiliar na compreensão das representações sociais de professores sobre o aluno deficiente e consequentemente no entendimento do fazer pedagógico a partir destas representações.

Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou-me analisar a teoria das representações sociais enquanto teoria a partir dos pressupostos de Serge Moscovici, bem como verificar as produções acadêmicas neste campo de estudo na Região Norte do Brasil.

No entanto, apesar de sua importância no meio acadêmico por traçar o perfil dos trabalhos, a pesquisa de estado de conhecimento apresentou algumas limitações. Durante a pesquisa algumas dificuldades foram encontradas ao analisar as introduções das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, pois algumas destas introduções não se mostraram suficientes para informar ao leitor questões pertinentes a produção. A ausência de resultados e/ou descritores, dificultou na hora de categorizar as produções.

Outra questão é o acesso às dissertações, pois a princípio tínhamos a ideia de realizar a coleta de dados no site do PPGED da UFAM, no entanto

foi percebida a ausência de atualização do site, o que impossibilita a coleta de materiais. Com relação ao site do PPGED da UEPA, o mesmo aparentava estar fora do ar ou em manutenção, pois não permitia o acesso ao banco de dissertações do programa

Apesar das dificuldades no desenvolvimento deste estudo, as pesquisas em representações sociais muito têm contribuído para o entendimento de fenômenos educacionais, cabe ressaltar que apesar de constante o número de produções muito ainda se tem que pesquisar, haja vista o vasto poder de expansão desta temática. Por este motivo, a pesquisa se torna válida para entendermos a importância de analisar as representações sociais, em especial aos temas referentes à inclusão.

Os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação apontam para a permanência das discussões sobre Representações Sociais considerando os aspectos pertinentes a região amazônica e principalmente no que se refere aos estudos voltados para inclusão, enfoque dado para esta pesquisa.

De modo geral a pesquisa, possibilita não somente entender essa trajetória acadêmica acerca da pesquisa, mas a distribuição destes trabalhos nos programas de pós-graduação.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa contribui de forma significativa para o entendimento das representações sociais na educação e conseqüentemente as suas contribuições no fazer pedagógico.

Referências

DURKHEIM, David Émille. A Sociologia de Durkheim. In: **Durkheim Sociologia**. Org.: José Albertino Rodrigues. SP: Ática, 1984.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (Org.). Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação. Belém: CCSE-UEPA, 2017

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial:** a problemática ética da "diferença" e da inclusão social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **Diálogo Educacional.** v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. Curitiba: PUC-PR. 2006.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.p.19-45.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 01 jul. 2015.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM ALUNO AUTISTA E OS SETES SABERES NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO DO FUTURO DE EDGAR MORIN

Janiby Silva de Oliveira¹²

Resumo

Este trabalho traz como tema "A Prática Pedagógica do professor com aluno autista e Os Setes Saberes necessário à Educação do Futuro de Edgar Morin" está vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Estadual do Pará. É Parte de reflexões sobre minha prática como professora do AEE – Atendimento Educacional Especializado em escola do sistema estadual de ensino e de conversas com professores da classe regular no âmbito da escola, e ainda em momentos de formação continuada. Tem como objetivo refletir sobre os saberes dos professores sobre o tema autismo e a prática pedagógica dos mesmos em classe comum onde haja alunos autistas incluídos, partindo dessa fala relaciono a prática do professor com os Sete Saberes de Edgar Morin. Inicialmente apresento pesquisa bibliográfica acerca do autismo e da inclusão escolar de pessoas com deficiência, em seguida apresentando discussões desenvolvida com os professores, onde pretendo mostrar o que um grupo de professores diz sobre suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade da sala de aula e a inclusão do aluno autista e por fim, relaciono a inclusão da pessoa, a prática do professor e os sete saberes necessários a educação do futuro.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Autista. Prática Pedagógica. Morin

Introdução

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (RODRIGUES, 2003, p. 95).

¹² Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: janibyoliveira@gmail.com

Nossa proposta é analisar a prática pedagógica do professor em escola comum com indicação inclusiva, ou seja, classes comuns que possuem alunos com deficiência, mais especificamente alunos autistas.

Esta análise inicia-se de minha prática enquanto professora do AEE e formadora de professores, considerando situações em que ministro cursos de formação continuada para professores ou participo como aluna em cursos semelhantes, e ainda de conversas com professores da classe comum da instituição onde trabalho sobre suas práticas com o aluno autista, finalizo relacionando a prática pedagógica inclusiva com os sete saberes necessários à educação do futuro apresentados por Edgar Morin.

A importância de se pensar a prática pedagógica do professor em relação a inclusão do aluno autista¹³ parte da premissa de que a inclusão é fato, e desse modo não cabe mais práticas retrogradadas onde o aluno é mero espectador, onde se pensa classes homogêneas quando todos responderão de forma padronizada aos conteúdos apresentados. A escola inclusiva aceita, respeita e valoriza a diversidade, desse modo há várias formas de aprender, diversas respostas ao ensinado, assim há que se repensar e refazer a prática do professor, a fim de que todos os alunos no seu ritmo e tempo construam seu conhecimento.

Pensar a prática pedagógica no ambiente da escola comum requer considerar toda a diversidade de aprendizagem, física, psíquica e social dos aprendentes, significa vê-los como seres pensantes, transformadores e construtores de sua própria aprendizagem.

A inclusão escolar das pessoas com deficiência

¹³ é importante observar que em alguns trechos uso termos diferentes como portadores de necessidades especiais, pessoa deficiente, deficientes ou pessoa com necessidades especiais, tal procedimento deve-se ao período em que o termo foi usado pelo autor ou em que foi promulgada a Lei ou Decreto. No entanto, ao me referir ao autista usarei o termo aluno autista e TEA, ao mencionar o autismo.

Há décadas a educação especial vem lutando para realizar um trabalho que possa romper com preconceitos e mecanismos de exclusão e de segregação social de pessoas com deficiência. A luta pelos direitos dos deficientes inclui a escolarização. No Brasil, desde 1996, faz parte da política governamental a proposta de inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular.

Especificamente em relação à educação especial, consta na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 12, que a mesma seja “oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, indicando claramente a concretização de uma política de integração”, propondo a inclusão do deficiente em escolas de ensino regular.

No Brasil a inclusão das pessoas como deficiência cresceu a partir dos anos 90 com o propósito de acolher e valorizar a pessoa com deficiência, respeitando-se as diversidades não apenas da pessoa com deficiência, mas daqueles considerados à margem da sociedade, para isso baseou-se na Declaração de Salamanca, 1994:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Nessa tarefa de tornar a inclusão real podemos citar ainda outros marcos que a tornam irreversível, entre elas a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), a Convenção Interamericana para a

eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999), a Declaração Mundial sobre Educação para todos (2009), A política Nacional de Educação Especial (2008), entre outras, nacionais e internacionais.

Nesse contexto está o aluno autista, incluso na classe comum, na Educação Básica, convivendo com pessoas diversas, e frente a conteúdos e metodologias que fogem a sua realidade, as suas especificidades.

O transtorno do Espectro Autista apresenta quatro grandes critérios, descritos pelo DSM-5, e são: Déficits persistentes em comunicação e interação social; Padrões repetitivos e interesses restritos de comportamento e atividades; Presença de sintomas em idade precoce da vida; Sintomas em conjunto que limitam a funcionalidade da criança. Devemos compreender que esses critérios não significam dizer que todas as pessoas autistas são iguais, antes precisamos lembrar que embora apresentem características parecidas os indivíduos diferem entre si, e em suas respostas aos estímulos.

Com base neste princípio entendemos que a escola deve estar apta a receber essa diversidade de sujeitos e o professor consciente de que cada indivíduo aprende de forma diferente, porém, há que se valorizar os conhecimentos prévios do aluno, bem como as experiências de seu cotidiano, e as situações significativas para o aluno. Este olhar para a diversidade tem como ponto de partida o conceito de aprendizagem significativa, na qual os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, a fim de que possam construir novas estruturas mentais utilizando-se de mapas conceituais que lhes permitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, promovendo desse modo, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (ASDUBEL, 1982, 2003).

Segundo Tomasini (2008) o desafio de educar é indiscutivelmente maior no campo da Educação Especial, que visa à educação de crianças e jovens deficientes. Esta modalidade educativa tem, como norteadora, a

crença nas possibilidades transformadoras da educação, como fator primordial para as pessoas com deficiência, à sua auto realização, desenvolvimento do seu potencial e inclusão familiar e social.

Carvalho (2004) afirma que o direito à igualdade de oportunidades não significa um modo igual de educar a todos e sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais, devendo-se educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem.

Para Mrech (2001, p. 16): “a inclusão é processo, não é estado. Não há um estado de inclusão permanente. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista continuamente para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem”.

A inclusão, portanto, tem como objetivo construir um conhecimento capaz de transformar uma realidade, considerando as diferenças e as individualidades (VALLE E GUEDES, 2003).

As autoras sugerem, dentre outras, algumas práticas que consideram inovadoras para o educador que almeje uma educação inclusiva:

- a) Ocupar-se de atividades profissionais que beneficiem os alunos, as famílias, outros colegas e estudantes em assuntos de pesquisa;
- b) Apoiar e melhorar, onde for necessário, as leis, os regulamentos e as políticas governamentais que tratam da educação inclusiva e os serviços relacionados à prática profissional;
- c) Participar na seleção e no uso de materiais instrutivos apropriados, equipamentos, materiais e outros recursos que sejam necessários numa prática efetiva;
- d) Criar segurança e ambientes de aprendizado efetivo que contribuam para a realização das necessidades e estimulação do aprendizado e da auto-estima;
- e) Usar instrumentos e procedimentos que não discriminem pessoas com base na raça, cor, credo, sexo, nacionalidade, idade, práticas políticas, família ou fundo social, orientação social ou necessidades especiais;

f) Iniciar, apoiar e participar de pesquisas relacionadas à educação inclusiva, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços educacionais, incrementando os programas e ampliando os benefícios.

Dessa forma, em relação à educação inclusiva, as habilidades e competências requeridas do professor, em relação aos alunos e no desenvolvimento de sua prática pedagógica, são:

a) O professor deve partir da ideia de que todos os alunos podem aprender;

b) Lembrar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa;

c) Desenvolver a auto-estima é uma das condições de aprendizagem;
e

d) contribuir para a preparação dos outros alunos para lidar com as diferenças.

O professor precisa a partir do conhecimento de si mesmo, de sua prática pedagógica, objetivos e interesses, pensar o aluno autista, como um ser também capaz de estar no mundo, construí-lo e/ou modificá-lo.

Assim, entende-se hoje que a deficiência não deve em momento algum parecer ao professor como inviabilidade para a aprendizagem, antes este precisa considerar as possibilidades do aluno e tomá-las ponto de partida para uma prática que conduza a construção do conhecimento.

A prática pedagógica do professor e a inclusão de pessoas autistas

O calcanhar de Aquiles para que a inclusão do aluno autista seja exitosa talvez esteja aprendizagem, nos objetivos propostos para determinada atividade ou conteúdo e na metodologia utilizada para alcançar os referidos objetivos.

De acordo com Veiga (1994, p. 17) “a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática que possui um lado ideal, teórico e um lado real, material, prático”, ou seja, a prática está intrinsecamente relacionada ao teórico, seja este conhecimento obtido na academia ou na troca com outros professores em ambientes de formação, assim, entendemos que a relação dos professores, as trocas de experiência e conhecimento são necessárias e ideais para uma prática pedagógica cada vez mais construtora de um ambiente inclusivo.

Ainda segundo Veiga (1994, p. 16), “a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”, e é baseada nesta afirmação que nos interessa saber quais as expectativas e objetivos de aprendizagem pensadas pelo professor ao planejar sua aula, e ainda que metodologias são utilizadas para esse fim. Entende-se que a inclusão pretende ir além do social, visando oportunizar igualdades também de aprendizagem conforme as possibilidades de cada aluno, para isso a escolarização precisa ser vista como necessária e possível, bem como o professor precisa reconhecer em seus alunos as possibilidades de aprendizagem.

Nos encontros de formação continuada é comum entre os professores as trocas de experiências, as queixas sobre o sistema, as escolas e mesmo sobre os alunos. E, a cada novo encontro, colhemos informações sobre como tem se dado a inclusão nas escolas estaduais, como anda o acompanhamento do AEE, e sobre como os professores veem o aluno autista.

A maioria dos professores ouvidos nestes encontros relata que desenvolve atividades didáticas para o autista, mas reclamam de ter que fazer atividades da classe comum no atendimento especializado, já que o professor desta classe repassa para eles essa responsabilidade; poucos dizem desenvolver atividades específicas para o autista no AEE, atividades

que envolvam o desenvolvimento de sua deficiência como previsto e objetivado pelas diretrizes do AEE.

Foram ouvidos ainda professores de uma escola estadual de Belém que atendem alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Médio, considerando que no 6º ano há quatro alunos autistas inclusos na classe comum e no 1º ano do Ensino Médio uma aluna. Os professores falaram sobre sua percepção do aluno autista e sobre a metodologia utilizada em sala de aula, bem como a interação desses alunos nas atividades propostas. As percepções dos professores veem sendo colhidas ao longo do ano de 2015, em conversas informais e através de questionamentos na rede de relacionamento watsapp, onde seis professores responderam as questões propostas.

Os professores da classe comum relataram que os alunos são apáticos em sala de aula em relação às atividades pedagógicas, não participando das mesmas, no entanto, relatam que não tentaram metodologias diferenciadas, pois esses alunos não participam de nada mesmo, portanto consideraram desnecessário mudar a metodologia ou “fazer algo específico” para eles. Os professores trabalham com aulas expositivas, quadro negro e resolução de problemas referentes aos conteúdos trabalhados.

Apenas um professor do 1º ano enfatizou que a aluna deficiente parece não ter nenhuma deficiência, apresentando comportamento desinteressado, como “aliás” a maioria dos alunos, a aluna não se concentra, e presta mais atenção ao que acontece no corredor do que nas explicações de sala de aula. O professor, então, não viu necessidade de modificar sua metodologia já que a aluna apresenta as mesmas dificuldades dos alunos sem deficiência. Este professor trabalha a disciplina Física e adota uma postura descontraída na ministração das aulas, no entanto, também utiliza apenas do quadro negro e aulas expositivas.

Todos os professores relataram dificuldade em lidar com os alunos inclusos por não terem sido preparados para esse atendimento e não conhecem sobre deficiência.

No dizer dos professores há a falta de “preparo específico” para lidar com o autista, o que de certa forma os paralisa. No entanto, vemos possibilidades para quebrar essa barreira, além de formações específicas para atuar com o aluno autista. Apresentamos a discussão de Edgar Morin sobre os sete saberes necessários a educação do futuro como norteador de possibilidades nas práticas pedagógicas inclusivas.

A prática pedagógica para a inclusão e os setes saberes necessários à educação do futuro de Edgar Morin

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 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. Desta maneira, a escola deve considerar o estudo como um todo e privilegiar, também, as partes, para Morin é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes.

Ao discorrer sobre os sete saberes necessários para a educação do futuro, Morin apresenta pontos que a nosso ver possibilitariam a aprendizagem significativa para todos os alunos independente de sua condição física ou social, e contempla ainda, os preceitos da educação inclusiva sobre socialização, humanização e oportunidades iguais para os indivíduos aprendentes. Estes pontos são: o conhecimento; o conhecimento pertinente; a condição humana; a compreensão humana; a incerteza; a era planetária e a antropoética.

Todos esses pontos são importantes e de necessário conhecimento do professor, porém destacamos três, como link para a inclusão da pessoa autista e o reforço à sua aprendizagem.

O **conhecimento pertinente**, que segundo o autor “não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber”, uma vez que para ele “é a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente. Isto é verdade para todos os níveis da história.” Assim, reforça-se 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, daquilo o aluno tem próximo de si. Com o autista precisamos observar essa prática, considerando que o mesmo não possui a imaginação futurista, possui dificuldade em simbolizar, cada dia descobre novos significados, sua participação é no presente.

Assim, no trabalho pedagógico com o aluno autista há necessidade de práticas diferenciadas que permitam a aproximação do real, do concreto, e que faça parte do cotidiano deste aluno, para que este desenvolva suas possibilidades de aprendizagem.

Sobre essa temática Minetto (2012, p. 43) explica:

Os professores recebem em sua sala alunos diferentes e vão relacionar-se com eles a partir de suas experiências de vida, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica. Refletem sua forma de ser e agir, enfim, suas concepções. Estas, por sua vez,

perpassam as ações pedagógicas, inferindo no processo ensino-aprendizagem o sucesso ou fracasso escolar.

Desse modo, a autora ressalta a importância da formação dos professores, de modo a provocar transformações em seu saber, ser e fazer pedagógico, nos levando a considerar que o reconhecimento das possibilidades do aluno, de seu conhecimento prévio, sua relação com o meio e a contextualização do conhecimento perpassam por essa formação do professor e seu próprio conhecimento sobre o aluno.

Outro ponto que Morin destaca é a **condição humana**, dizendo que “o homem não é apenas homo *economicus*, mas também homo *mythologicus*. Vivemos de mitologia, sonhos, imaginário. Essa é a concepção complexa do ser humano.” E para ele essa complexidade precisa estar inscrita na possibilidade do estudo da condição humana através da religação dos conhecimentos e da disciplina. Nesse ponto, o autor destaca ainda, que “o sentimento lúdico nos acompanha em toda a nossa vida.” No autista, com sérios comprometimentos em relação ao simbolismo, brincadeiras imaginativas, faz de conta, o imaginário não é tão evidente, assim, o professor deve desenvolver atividades que estimulem a imaginação e a criatividade, levando em conta a necessidade do aluno.

Vale ressaltar mais uma vez a necessidade de o professor conhecer as especificidades do aluno autista, para então direcionar o planejamento de suas atividades em sala, considerando a resistência desse aluno às mudanças, como destaca Minetto (2012, p. 124):

É comum que a criança autista se ligue demasiadamente a rotina. Em algumas ocasiões, sua resistência a mudança chega a ser expressa por meio de atitudes agressivas e manipulativas. Esta é uma das características que precisam ser percebidas, a fim de que o encaminhamento dado pelo professor não venha a dificultar o processo de desenvolvimento geral desta criança...

Ou seja, toda atividade deve ser pensada e planejada, considerando as especificidades do aluno autista, atividades abruptas e improvisadas, podem trazer mais transtornos que resultados positivos para este aluno.

O último ponto que buscamos considerar na aprendizagem do autista é a **compreensão humana**. Para o autor, a compreensão do “outro”, parte da compreensão de si mesmo, em seu dizer “sofremos de uma carência de compreensão”, e quando ouvimos as queixas dos professores percebemos essa carência, queria-se mais, queria-se saber lidar com o aluno autista, conhecer sobre suas necessidades, compreender sua natureza, para enfim, poder desenvolver um trabalho digno e que promovesse o aprendizado. Mas, se pensarmos na compreensão do que buscam os pais ao lutarem para que seus filhos com deficiência sejam recebidos na sociedade como seres iguais entre iguais, haveria tempo para que a sociedade se preparasse para recebê-los? Quando fariam isso? E se tentarmos compreender a pessoa com deficiência, imaginá-la sempre a margem da sociedade, como se nem humano fosse? Haveria ainda tempo, para que o mundo se preparasse para recebê-las e, então, adaptar-se às suas necessidades?

Considerações finais

Sem a pretensão de concluirmos esta discussão, uma vez a inclusão apesar de estar na escola não se reconhece tão inclusiva, e os professores, mesmo que preocupados e ansiosos para que o aluno autista participe da aula de forma produtiva, interagindo e acompanhando os conteúdos trabalhados, ainda se sentem impotentes e sem formação específica para ministrar aula para este aluno, consideramos que os sete saberes, ou mais precisamente, os sete buracos negros descritos por Morim, também referem-se ao processo de inclusão escolar de pessoa com deficiência.

A prática pedagógica do professor há que se basear nesse conhecimento, pensando a pessoa autista como indivíduo com possibilidades de aprendizagem e direitos estabelecidos por Lei que lhe garantem a entrada e permanência na escola, porém, permanência exitosa, no sentido de pertencimento ao grupo. Assim, as discussões travadas naquele ambiente perpassam pela prática pedagógica do professor.

Prática pedagógica que precisa visualizar o humano em suas potencialidades, observando a contextualização do conhecimento, respeitando-se o conhecimento prévio do aluno, o sentimento lúdico desenvolvido na criatividade que precisa ser estimulada no aluno autista, e a compreensão de si mesmo, que possibilita compreender o outro; o professor como construtor também desse conhecimento juntamente com seus alunos, possibilitando troca de aprendizagens e ensinamentos.

Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** Uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n.22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acessado em 20/05/2015

BRASIL. Nova LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Rio de Janeiro, 1998;

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Declaração de Salamanca. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Lei nº 12.764/12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm, Acesso 18/06/2015

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação Inclusiva:** entendendo este desafio. 1ª edição – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Inclusão escolar)

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Faculdade de educação da Universidade de São Paulo. 2001. Disponível em <www.educaçãoonline.com.br>. Acesso em 28/06/2015.

RAPIN, I. Autism. **New England journal of Medicine**, 337 (2), p. 97-104, 1997.

RODRÍGUEZ-BARRIONUEVO, A. C.; RODRÍGUEZ-VIVES, M. A. Diagnóstico Clínico del Autismo. **Revista de Neurologia**, 34 (supl. 1), p. S72-S77, 2002

RODRIGUES, Davi. Educação inclusiva as boas notícias e as más notícias. In: _____. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação a sociedade. Porto, Portugal: Porto, 2003.

RUTTER, M. (2005). Autism research: Lessons from the past and prospects for the future. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 35, 241-257. Disponível em: <
<http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-004-2003-9#page-1>>
10/07/2015

SALLE, E. et al. A. Autismo infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS JR., W. (Org.), **Transtornos invasivos do desenvolvimento:** 3º Milênio. Brasília: Corde, 2005, p. 11-15.

SALVADOR, Nilton. **Autistas... Os pequenos Nadas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

TOMASINI, Ricardo. **Pedagogia hospitalar:** concepções de profissionais sobre as práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba: 2008.. Disponível em < <http://tede.utp.br/tde/busca/arquivo.php?codArquivo=216> >. Acesso em : 22/06/2015

VALLE, Marisa; GUEDES, Tânia. **A eficiência dos excluídos.** (2003). Disponível em www.terra.com.br. Acesso em 19/06/2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

O SOCIAL-HISTÓRICO E A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO NA AMAZÔNIA

Jaqueline Teixeira Gomes¹

Resumo

O objetivo deste artigo é expor a concepção social-histórica de Castoriadis, identificando em sua compreensão o papel da educação e suas implicações no processo de letramento dos povos tradicionais da Amazônia, a partir da reflexão crítica do pensamento epistemológico contemporâneo, que destaca os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos. Desse modo, o letramento assume o papel de preparar o ser humano para agir com mais autonomia em nossa sociedade, ao adotar uma concepção social de escrita.

Palavras-chave: Castoriadis. Social-histórico. Povos tradicionais da Amazônia. Letramento.

Introdução

"Toda sociedade é um sistema de interpretação do mundo"

(CORNELIUS CASTORIADIS)

O interesse em tratar o letramento no contexto dos povos tradicionais da Amazônia, a partir da concepção social-histórica de Castoriadis, emergiu do debate estabelecido na disciplina Epistemologia e Educação sobre o pensamento epistemológico contemporâneo, que destaca os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos, e, que, conseqüentemente, nega a perspectiva única de produção de conhecimento, que marginaliza os saberes oriundos das classes populares.

Nesse sentido, me senti instigada a refletir criticamente o letramento na perspectiva da construção do projeto de autonomia do ser humano, e, conseqüentemente, sua mudança social. A concepção social histórica de Castoriadis me permitiu desviar o olhar para os saberes locais, e, dessa

forma, recusar o pressuposto de que apenas o saber da ciência positivista deve ser validado, destacando a importância do saber popular e sua contribuição para a construção de uma nova história social.

Portanto, esta produção parte da constatação de que as pesquisas no campo do letramento apontam para a construção de uma concepção social de escrita, situada em um tempo histórico, que implica em diversas formas de trabalhá-lo, segundo as especificidades dos grupos humanos envolvidos, desenvolvendo o processo de construção de sua autonomia. Dessa forma, o letramento assume como objeto de reflexão os aspectos sociais da língua escrita.

Essa forma de conceber o letramento a partir da concepção social-histórica de Castoriadis, opõe-se ao enfoque que toma a apropriação das práticas de leitura e escrita como homogêneas. Nessa perspectiva, essas práticas assumem variados sentidos, conforme o contexto em que se desenvolvem, e, ainda, contemplam a discussão que gira em torno da necessidade de se pensar um projeto político e revolucionário que parta da autonomia do ser humano. Os estudos do letramento se preocupam com a função social da leitura e escrita, de modo que prepare o ser humano para agir com mais autonomia em nossa sociedade.

Início das discussões sobre letramento no Brasil

Os estudos sobre letramento tiveram início nos Estados Unidos, e em alguns países da Europa como França, Inglaterra e Portugal, após a Segunda Guerra Mundial. Seus pesquisadores iniciaram os estudos ao perceberem que não se podia estabelecer parâmetros que afirmassem que um sujeito por ser alfabetizado, necessariamente, conseguia lidar satisfatoriamente com as práticas sociais que envolviam a escrita. Haja vista que se preocupavam com a necessidade das pessoas dominarem as habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que as exigiam (SOARES, 2004).

Essas discussões sobre letramento se ampliaram e, em meados dos anos de 1980, foram introduzidas e iniciadas no Brasil, a partir de pesquisas e estudos acadêmicos realizados por pesquisadores das áreas da educação e linguística. À época, sentia-se falta de um conceito que refletisse a figura do sujeito capaz de fazer uso adequado e competente da escrita. E, embora as palavras de Rojo e Moura (2012, p.129) justifiquem que: “o sentido e a palavra *letramento* tardaram a entrar no Brasil, comparativamente ao cenário internacional”, não significa que os estudos sobre letramento no Brasil não tenham sido desenvolvidos de forma consistente (SOARES, 2004).

O termo letramento é uma versão para o Português da palavra *literacy*, de origem inglesa. Etimologicamente, a palavra vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - mento, que denota o resultado de uma ação. Desse modo, o sentido atribuído ao termo letramento é o da apropriação da escrita, num sentido mais amplo, do que apenas a apropriação do código alfabético, ou seja, da alfabetização (SOARES, 1998).

Os primeiros registros do uso do termo no Brasil encontram-se na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato (1986), em que utilizou o termo para vislumbrar aspectos pertinentes à psicolinguística. Seguidamente, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Tfouni (1988), dois anos mais tarde, em que a autora descortinou aspectos referentes às práticas sociais da escrita, e as possíveis mudanças por elas causadas, ao estabelecer os aspectos sociais da língua escrita (SOARES, 1998).

Já nos anos de 1990, o conceito letramento passou a ser trabalhado com maior aprofundamento teórico, a partir das publicações de Kleiman (1995) e Soares (1998), predominantes nas literaturas especializadas, nas áreas da linguística e da educação, respectivamente (SOARES, 2004).

Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre letramento iniciaram no momento em que a escrita passou a ser exigida nas sociedades

industrializadas, modificando as relações sociais e a relação do ser humano com o seu meio ambiente.

O letramento e as contribuições do social-histórico

A criação do conceito letramento revela a existência de variados usos da escrita, e imprime a compreensão da transformação da dinâmica das sociedades industrializadas, no momento em que mais pessoas passam a interagir e envolver diferentes saberes, mobilizados por necessidades e interesses coletivos.

Ao discutir a transformação da dinâmica da sociedade, a partir da expansão da produção e do consumo, Castoriadis (2002, p.110) nos propõe a reflexão para a construção de um projeto político, com base na discussão sobre a autonomia dos seres humanos, para a criação de uma sociedade democrática, por meio de “uma reorganização das instituições sociais, das relações de trabalho, das relações econômicas, políticas e culturais”.

Neste sentido, faz-se necessário pensar o letramento em uma perspectiva crítica, capaz de lidar, nas palavras de Rojo (2009, p. 12):

com textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações.

Um letramento crítico implica na constituição de seres humanos éticos, democráticos e críticos (ROJO; MOURA, 2012). Seres humanos protagonistas do processo de construção de sua própria autonomia.

Além disso, como frisa Oliveira (2009, p. 53), “a questão da mudança social em Castoriadis está vinculada à da construção da racionalidade, que implica em mudanças nas significações estabelecidas”. Ou seja, mudar a sociedade não é somente pensar em modificar suas organizações estruturais, mas, implica, também, em mudanças nas relações estabelecidas entre seus sujeitos, e deles com o saber e a instituição.

Vivemos um momento globalizado e tecnológico, devido a chegada cada vez mais intensa das novas tecnologias e das novas práticas sociais que demandam o uso da leitura e escrita. Com vistas à essa realidade, precisamos entender os impactos desse momento causados nas pessoas e na sociedade, a partir de práticas de leituras voltadas para a realidade do ser humano.

Ao falarmos sobre letramento estamos nos referindo a um objeto tecido pelo ser humano em suas relações sociais, em situações e locais diversos, e que se apresenta para explicar o impacto da escrita e seus novos significados nas sociedades complexas. Essa forma de conceber o letramento nos remete à questão da imersão do ser humano no mundo da escrita e, conseqüentemente, à discussão sobre a importância de envolvê-lo em práticas sociais em que se demanda o uso da escrita.

Trata-se de um conceito, relativamente, novo, que surgiu a partir da necessidade de reconhecer e renomear os aspectos sociohistóricos dos usos da escrita que ultrapassam as práticas de codificação e decodificação do sistema alfabético. Abarca o desenvolvimento do uso da escrita em sociedades complexas, refletindo suas mudanças sociais e tecnológicas.

Neste sentido, a discussão que gira em torno do letramento nos remete à concepção do social- histórico, proposta por Castoriadis (1982), que revela um projeto político e revolucionário, e enfatiza a atuação do ser humano como sujeito crítico e participativo, capaz de pensar os limites de sua própria realidade social e política, bem como tem implicações na construção de sua autonomia, portanto, o letramento assume uma perspectiva que considera o ser humano enquanto ator social e político.

Ao abordar o letramento como processo que possibilita a formação de um sujeito crítico e participativo, capaz de "ler" sua realidade, a concepção social-histórica contribui na discussão ao apresentar a relação do ser humano com o social e com o histórico, em que Castoriadis (1982) citado por Oliveira (2009, p. 53) ressalta que: "é seu desenvolvimento no tempo,

é uma relação não de dependência, mas de *inerência*, que como tal não é liberdade, nem alienação, mas o terreno no qual a liberdade e a alienação podem existir”.

Desse modo, o letramento pode ser usado como ferramenta para libertar os seres humanos das amarras do discurso hegemônico, que visa aliená-los e continuar sustentando a ideologia de manutenção do poder.

A concepção de letramento implica ir para além do saber ler e escrever, sobretudo compreender o que está por detrás do discurso, resultando na preocupação sobre o que ler e escrever, como, quando e por quê, como bem sintetiza Costa (2004). E, ainda, o conceito letramento, na perspectiva de Kleiman (2005, p. 06): “surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Assim, a escrita se apresenta em quase todas as situações do cotidiano, sobretudo no das sociedades complexas, na qual a escrita está por todos os lados.

Vivemos em uma sociedade chamada grafocêntrica, porque a vida social é organizada em torno da escrita. As práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, assumindo diferentes funções. A escrita possibilita ao ser humano: elaborar documentos, fazer circular informações, organizar sua vida, se comunicar à distância, propagar saberes, entre outras.

É importante destacar ainda que:

uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 02).

Os estudos do letramento partem da concepção de práticas de leitura e escrita entrelaçadas ao contexto em que são desenvolvidas. É necessário compreender que o sentido atribuído a qualquer material escrito depende

do contexto em que esteja inserido, pois, o letramento é cultural, sendo assim, a forma como uma pessoa interage socialmente com as práticas de letramento depende do seu contexto.

E, para compreender o sentido de cultura atribuído nesta discussão, quando o letramento é considerado uma prática cultural, é oportuno citar Geertz (1989, p. 61) que esclarece: “sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”. A cultura é, entretanto, relação, em que o ser humano só se (re) constrói por meio e com a ajuda do outro.

É por meio da cultura que se pensa os processos de comunicação e as práticas de letramento, e, ainda, como ressalta Oliveira (2008, p. 87):

cultura se define como um lugar onde se articulam os conflitos sociais e culturais, onde se atribuem diferentes sentidos às coisas do mundo através do corpo, do imaginário, do simbólico, da participação, da interação, da poesia e no cotidiano. Nela se constituem os sujeitos e a sua identidade.

Por ser o letramento uma prática cultural, supondo que tenham um intenso contato com os sinais escrito, muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido em seu cotidiano, de maneira informal. Desta forma, compreende-se que o letramento é um processo que se inicia antes mesmo da aprendizagem do código alfabético.

Ao discutir a questão do letramento enquanto uma prática cultural, Vóvio (2007, p. 87) reitera: “sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo variados efeitos sociais e mentais em contextos sociais e culturais específicos”. As práticas de letramento estão imbricadas às identidades das sociedades, e quaisquer que sejam as mudanças nessas práticas resultam, também, em mudanças de identidades dos envolvidos, colocando-os em novas posições sociais.

E, ainda, sobre essa discussão, Kleiman (2007, p. 03) reitera que: “a concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as

“pessoas acontecem de modos variados”. Portanto, é imprescindível desenvolver atividades de letramento que partam da realidade local.

As práticas de letramento ganham concretude em contextos sociais específicos, nos quais as pessoas se apropriam da linguagem escrita, de modo que os efeitos obtidos levam às práticas reais, que implicam na atualização do sentido atribuído a essas práticas.

Ao assumir a concepção de letramento que admite o reconhecimento da pluralidade de grupos sociais, temos a possibilidade de desenvolver práticas de leitura que contemplem a formação de leitores críticos, capazes de buscar conhecimentos e informações que permitam a mudança de sua condição social, não no sentido de mudança de classe social, mas, de mudança no modo de viver em sociedade, no modo de se relacionar com o outro.

Neste sentido, faz-se necessário estimular o ser humano a fazer uso da leitura e da escrita e a envolver-se em práticas sociais que exigem a utilização da leitura e da escrita, no entanto, é importante destacar que o nível de letramento de cada grupo social está relacionado a seus aspectos socioculturais. Sendo assim, é preciso criar condições para que o letramento ocorra.

Assim, é importante destacar sobre o letramento que:

sendo uma atividade social, cada qual interage trazendo sua bagagem experiencial, seus propósitos, conhecimentos de mundo, intenções, representações sobre o ato de ler, sobre si mesmo e sobre os outros. Nos atos de ler, portanto, estão envolvidos diversos elementos que vão além de conhecer letras e relacioná-las aos sons que representam (VÓVIO, 2007, p. 91).

A autora nos apresenta uma perspectiva emancipatória que permite pensar uma formação leitora crítica e específica a cada grupo humano, levantando questões que façam sentido aos mesmos, e que partam de sua bagagem cultural.

Nesta perspectiva, a concepção social-histórica ganha espaço nesta discussão ao considerar “o mundo histórico como mundo do *fazer* humano, cujo *fazer* está em relação com o *saber*” (OLIVEIRA, 2009, p. 52). Ela nos permite entender o sujeito como autor de sua própria história. Sujeito histórico e criativo.

Esse sujeito, como ressalta Oliveira (2009, p. 52), é um “sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros, um ser de práxis”. Um sujeito que constantemente sofre transformações, por meio de vivências e experiências em que se encontra engajado. É um ser que está imerso numa sociedade dinâmica, na qual as relações de poder estão muito presentes, e essas relações influenciam no posicionamento desse sujeito no momento em que busca a conquista de sua autonomia, por meio de ações conscientes e críticas.

O pensamento sócio-histórico de Castoriadis implica na compreensão de que o sujeito não existe na história, mas pela história. Ele é criação. E, que caminha para a conquista de sua autonomia, que só pode ser alcançada por meio da junção dos conceitos liberdade e igualdade, que implica na busca da eliminação das desigualdades social e política (RODRIGUES, 2008).

Neste sentido, no processo de letramento, faz-se necessário identificar as práticas de leituras existentes em contextos específicos, fazer um levantamento sobre o que esses sujeitos leem, compreender o que significa a prática de leitura para esses grupos, e, dessa forma, ampliar seus conhecimentos prévios por meio do conhecimento científico.

Para compreendermos como se configuram as práticas de letramento em contextos diversos, faz-se necessário, como aponta Vóvio (2007, p. 91): “trocar nossas lentes para observarmos os *cosmos* e os *porquês* das práticas de leitura que ocorrem em cada local, o *modo* como a escrita é usada e os *para que*”.

O domínio das práticas de leitura e escrita é primordial para a participação social e efetiva do ser humano, sobretudo em sociedades em que a escrita é muito exigida, pois, é por meio delas que ele se comunica, tem acesso a informações, expressa suas ideias, defende suas opiniões e constrói conhecimento. Em síntese, o desafio é permitir que o ser humano transite por várias situações de interação em que a escrita se faça presente, de modo que possa usá-la para sua transformação social, trilhada no processo de construção de sua autonomia.

O letramento no contexto Amazônico

Existem sociedades em que a escrita não é muito exigida, e que a oralidade se faz muito mais presente, como é o caso dos povos das sociedades tradicionais da Amazônia. Nessas sociedades, a oralidade se apresenta como uma característica marcante, por ser a forma típica de seus sujeitos expressarem suas vivências, saberes, valores e hábitos, transmitidos às gerações mais novas pelos mais velhos, por meio das narrativas orais de suas histórias de vida (OLIVEIRA, 2008).

Esses povos constroem vivências e relações férteis e dialógicas, permeadas por singularidades, e, ainda, são possuidores de múltiplos saberes específicos, construídos coletivamente em suas práticas cotidianas.

Muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiplicidade e sócio- biodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que *vive* e *convive* nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

Trata-se de uma população que apresenta traços característicos, que se configuram na complexidade e na unicidade das relações estabelecidas entre seus sujeitos, em práticas sociais cotidianas (OLIVEIRA, 2008). E, constroem seus saberes em meio a suas vivências e práticas cotidianas específicas, entrelaçados a suas linguagens, memórias, representações, imaginários, narrativas, relações com a natureza.

Os sujeitos desse contexto convivem com situações de experiências sociais e históricas de opressão, na resistência ao paradigma dominante que busca preparar a mão de obra desses sujeitos para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas, negligenciando o direito de acesso à educação.

Caldart (2012, p. 556), reafirmando este fato, expõe que:

a relação com a opressão não é uma relação natural, ou com uma força natural, nem tem uma herança maldita: uma relação com uma situação histórica produzida; situação que é fruto de opções e de relações sociais e políticas antagônicas de classe capazes de produzir reações de libertação.

Consoantes a esse enfoque, os sujeitos dessas sociedades se modificam ao buscar novas propostas e alternativas contrárias ao paradigma dominante. É nas vivências de opressão que produzem respostas “à negatividade, às carências e aos limites da opressão em que são submetidos” (CALDART, 2012, p. 556), e, ainda, buscam atender aos imperativos de uma vida digna, a partir da construção de um projeto de vida no campo, no qual se constitua como um lugar de vida. Compreendendo-o não somente como um espaço de produção, mas, de socialização, cultura, política, educação, cidadania.

E, para entendermos o campo como um lugar de vida, Oliveira (2008, p. 83) esclarece:

a preferência em permanecer vivendo no mesmo lugar de origem, em detrimento da mudança para a cidade, pode ser explicada pelo fato de que nesta sempre se depende de dinheiro para viver, enquanto que no lugar onde moram não passam fome tendo ou não dinheiro. Nessa perspectiva, este não aparece como um lugar necessário e imprescindível. Ao contrário, dão valor as suas criações, a farinha, ao açaí, entre outras coisas proporcionadas pela própria terra que é, ao mesmo tempo, lugar e fonte de vida.

Voltar nosso olhar às especificidades dessa população, situada à margem do processo educacional brasileiro, é compreender sua condição de pobreza econômica, mas, sobretudo, sua riqueza cultural. A Amazônia além de uma concentração espacial geográfica é também um cenário de

lutas, no qual são feitas reflexões sociais que possibilitam o fortalecimento de uma educação emancipatória, e, também, a formulação de novas propostas à política educacional.

A discussão sobre as características desse povo se faz necessária para compreendermos como as condições social, econômica, histórica e cultural afetam o acesso e a apropriação do bem cultural que é o letramento.

É importante destacar que a população da zona urbana convive com diversos materiais de leitura, e vivenciam variadas situações que implicam a utilização de práticas de leitura, em detrimento da população do campo, à qual o acesso à escrita é restrito, por se tratar de um contexto em que as notícias circulam por meio da oralidade. Para exemplificar, não vemos com frequência a circulação de notícias por meio escrito, como: jornais, revistas, folhetos de propagandas, entre outros (BRASIL, 2012).

É imprescindível o contato, a manipulação, a utilização e a produção de textos pelos sujeitos do campo, e que esses textos possam circular por sua comunidade, ampliando a concepção de escrita que permite entender o impacto social da mesma, como “as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum” (KLEIMAN, 2005, p. 47).

Assumir como objetivo o letramento no contexto da população tradicional da Amazônia implica em assumir uma concepção social de escrita, em contraste com a concepção tradicional que considera a apropriação da leitura e escrita como a mera aprendizagem do código alfabético, e, assim, reconhecer a pluralidade no interior dessa população.

O pensamento epistemológico contemporâneo, que destaca os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos, contribui com essa discussão ao permitir pensar o letramento no contexto amazônico, a partir de práticas de leitura e escrita que correspondam aos conhecimentos e necessidades que se encontram condicionados à essa

realidade. E, ainda, que desperte o interesse dos envolvidos em participar de práticas de leitura e escrita articuladas às suas condições sociais e históricas.

Considerações finais

O pensamento epistemológico contemporâneo possibilita tratar cientificamente a realidade social e humana de forma diferente, a partir de uma abordagem mais próxima do real. Desse modo, tratar o letramento nas sociedades tradicionais da Amazônia, a partir da concepção social-histórica de Castoriadis, que destaca os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos, é dar voz àqueles que se encontram silenciados pela cátedra da comunidade científica.

Neste sentido, esta produção nega a perspectiva única de produção de conhecimento, que marginaliza os saberes oriundos das classes populares, haja vista que esses saberes são múltiplos, que não são nem inferiores nem superiores aos saberes produzidos nas escolas e nas universidades, mas, saberes locais, permeados por singularidades.

Partindo dessas reflexões, estabelecer práticas de letramento na perspectiva social-histórica de Castoriadis é pensar um projeto revolucionário, a partir de uma concepção libertadora do ser humano, pois, o objetivo da educação em Castoriadis, embora não tenha escrito se dedicado sobre o assunto, especificamente, é discutir a autonomia dos seres humanos como projeto político de uma sociedade democrática (RODRIGUES, 2008). E, é para essa direção que os estudos do letramento apontam, haja vista que o letramento se constitui como ferramenta de libertação dos seres humanos das amarras do discurso hegemônico, pois, permite a compreensão do que está por detrás desse discurso.

Referências

BRASIL. *Secretaria de educação básica*. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição e o imaginário: primeira abordagem. **A instituição imaginária da sociedade**. 3e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 (p. 139- 197).

_____. Imaginário e imaginação na encruzilhada. In: **Figuras do pensável: As encruzilhadas do labirinto**. Tradução de Eliana Aguiar- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/ multiculturais. **Revista NERA-** ANO 14, Nº 18- janeiro de 2011- ISSN: 1806- 6755.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/ para alfabetizar. In: MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.). **Letramentos: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 11ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2004. 7ª Edição.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. *Projeto Temático Letramento do Professor*: UNICAMP, 2007

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ Unicamp & MEC, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008. 2ª Edição.

_____. O social-histórico e a educação em Castoriadis. In: **Revista Cocar**. V3. N5. Jan/ Jun 2009. Belém: EDUEPA, 2009

RODRIGUES, Denise Simões Souza. A educação como projeto político: lições de autonomia em Castoriadis e Freire. In: **Revista Cocar**. V.2. N.4. Belém: EDUEPA, 2008.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ Fev/ Mar/ Abr/ 2004. Nº 25.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO: NOVOS OLHARES EPISTEMOLÓGICOS

Renata Silva da Costa¹⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral analisar como os processos educativos de transmissão de saberes culturais no Candomblé a partir da perspectiva do paradigma emergente, para tanto foi necessário trilhar os caminhos do pensamento científico a partir do século XVI até sua crise atual. Desta forma localizo a educação no espaço religioso dentro da perspectiva das Epistemologias do Sul propondo o reconhecimento e valorização dos saberes culturais na tentativa de instaurar a Ecologia de Saberes.

Palavras-chave: Candomblé; Educação; Saberes Culturais; Epistemologias do Sul; Ecologia de Saberes.

Introdução

A racionalidade científica moderna instaurada a partir do século XVI, segundo Santos (2010) é uma racionalidade abissal, que dividiu a realidade entre aquilo que está na lógica racional, como verdade e aquilo que está fora da lógica racional como residual e incompreensível.

Neste sentido, a educação também sofreu com essa prisão epistemológica. Durante séculos os processos educativos que acontecem fora do âmbito escolar foram desvalorizados e considerados pré-saber ou simples luta pela sobrevivência. Todavia, a pós-modernidade trouxe à tona a crise desta racionalidade e a emergência de uma nova forma de pensar o mundo que propõe a valorização dos saberes da tradição e a aproximação entre ciência e senso comum.

Neste estudo, refletirei sobre o desenvolvimento desta racionalidade moderna, sua crise e as novas teorias propostas por Boaventura de Sousa Santos para a construção de um paradigma democrático que rompa com o

¹⁴ Mestra do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: Re_natacosta@hotmail.com.

estreitamento epistemológico provocado pela ciência. Vamos ainda pensar a educação na religião e os saberes culturais à luz desse novo paradigma.

Perspectivas epistemológicas

Com o advento da revolução científica no século XVI, presenciamos o nascimento de um pensamento científico moderno pautado na racionalidade, na busca do conhecimento da verdade e na crença da superioridade da cultura europeia, cuja racionalidade, inicialmente, se deteve ao campo das ciências naturais.

Entretanto, nos séculos XVII e XIX, esta racionalidade atinge as Ciências Sociais, nascidas no seio do positivismo, caracterizando um modelo global de pensamento científico ou paradigma que nega o senso comum, assim como as variadas formas de conhecimento e saber que estejam fora da lógica racional científica. Desta forma, na modernidade há a dominação de um pensamento científico fundamentado na crença na verdade científica e na distinção entre ciência (superior) e senso comum (inferior).

Este pensamento científico moderno vem recebendo críticas no que se refere a sua pseudoneutralidade, pois, tendo em vista que é centralizado no homem e este homem é um ser histórico-social, o mesmo está carregado de valores e morais que influenciam na sua forma de conhecer o mundo, deste modo, pensar a ciência como neutra e objetiva é negar a subjetividade inerente ao ser humano.

Boaventura de Sousa Santos (2004) acredita que o paradigma moderno, ou como o mesmo autor irá nomear, "Paradigma Dominante", está em uma crise "profunda e irreversível", resultado de uma pluralidade de condições teóricas e sociais como, por exemplo, a relativização das leis de Newton, o questionamento sobre o rigor científico, o conhecimento verdadeiro e a não neutralidade. Para Oliveira (2012, p. 15):

A crise do paradigma moderno é compreendida como resultado de diversas condições teóricas que põe em cheque a teoria de Newton,

base de sustentação do pensamento moderno em termos de rigor de mediação, certeza, distinção entre sujeito e objeto e neutralidade científica.

Esta crise geraria a emergência de um novo paradigma, denominado Paradigma Emergente (SANTOS, 2004), que se desenvolve no último século na esteira da pós-modernidade, entendida aqui a partir de Lyotard (1986): “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX.” (LYOTARD apud OLIVEIRA, 2012, p.2) e de Freitas (2005): “um pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos da explicação” (FREITAS apud OLIVEIRA, 2012, p.2).

O paradigma emergente é concebido por Santos (2004) como não apenas científico, mas social, “um conhecimento prudente para uma vida decente” (p.60), este paradigma caracteriza-se também pela busca da superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, ente ciência e senso comum, entre homem e natureza, além de constituir-se a partir de uma pluralidade de metodológica.

Neste sentido, Santos (2010) nos leva a refletir sobre o pensamento moderno europeu para além do campo científico, como hegemônico e constituído historicamente por meio de contratos sociais, da colonização, do *Apartheid*, onde há a formação de linhas abissais que dividem a realidade social em dois lados distintos.

Boaventura de Sousa Santos caracteriza o paradigma dominante como abissal, pois concede à ciência a distinção entre verdadeiro e falso, ciência e senso comum, “O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade” (SANTOS, 2010, p.33).

Desta forma, aquilo que para a ciência moderna não se enquadra no conhecimento científico, que está para além do verdadeiro e falso, localiza-

se no outro lado da linha abissal, na invisibilidade, na negação e é rotulado como mágico e incompreensível, como nos diz Santos (2010, p. 34):

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem ser objetos ou matéria-prima para a inquirição científica.

Santos (2010) nos propõe a pensar para além da linha abissal, um pensamento pós-abissal, que conceba a aproximação entre ciência e senso comum rompendo com a hegemonia do pensamento científico e a interação entre saberes e conhecimentos diversos. De acordo com o autor:

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 se construir” (SANTOS, 2010, p.51).

Este trabalho de ruptura e descentramento do pensamento científico moderno deve ser feito em esforço coletivo, levando a desenvolver uma Epistemologia do Sul (SANTOS, 2010). Neste sentido o autor afirma:

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidas ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhante ao Norte Global (Europa e América do Norte). (SANTOS, 2010, p.12-3).

As assimetrias entre Norte e Sul revelam-se de várias maneiras, dentre elas, a produção do outro como inferior. O outro, neste sentido, está ligado aos históricos e socialmente marginalizados como as mulheres e os indígenas. Esta inferiorização do outro está na origem do pensamento abissal moderno que deve ser combatido a partir de uma reconfiguração epistemológica.

Para Santos (2010) as Epistemologias do Sul devem denunciar o desaparecimento dos saberes do Sul e valorizar o diálogo entre ciência e

senso comum por meio de uma Ecologia de Saberes (SANTOS, 2010), que se configura como reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo no sentido de que nenhuma é mais valiosa do que a outra, mas de que elas devem conviver democraticamente em interações sustentáveis e dinâmicas. De acordo com Santos (2010, p.54):

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar uma 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-los.

Ao pensar o campo da educação, historicamente, verifica-se que este não fugiu a este paradigma moderno que prioriza o conhecimento racional, sistematizado, culto, limitado ao ambiente da escola formal em detrimento das outras formas de conhecimento pautado na experiência e nas relações sociais cotidianas.

O paradigma emergente proposto por Santos, apresenta reflexões acerca do diálogo da ciência com outras formas de conhecimento, levando-nos a enxergar a necessidade de instaurar práticas educativas inovadoras, democráticas, participativas que extrapolem os limites da escola e que respeitem os saberes populares que circulam nos mais diferentes ambientes.

Logo, indo ao encontro do pensamento epistemológico de Boaventura de Sousa Santos, o desafio do campo da educação na atualidade é mostrar as potencialidades educativas da experiência, da cultura, da oralidade e do cotidiano que circulam fora do espaço da escola, como nas igrejas, casas de farinha, beiras de rio, terreiros, festas, trata-se de considerar a educação em seu sentido amplo incluindo tanto os saberes escolares quanto os produzidos na experiência.

Ao analisar a educação em um Tambor de Mina na Amazônia, Mota Neto (2008, p.55) nos mostra que neste sentido, "o saber não reside em um único espaço (a escola) e não é privilégio dos mais competentes (os intelectuais, os professores, os cientistas). Ele está diluído, espalhado nos microporos da vida social".

Nesta perspectiva teórico-epistemológica busca-se compreender a religião e mais especificamente a religião de Matriz Africana Candomblé como um espaço de circulação de saberes culturais a partir do ponto de vista das Epistemologias do Sul e da Ecologia de Saberes, buscando a valorização destes saberes e empoderamento dos sujeitos que, historicamente, estão do outro lado da linha abissal.

A religião como processo educativo

O estudo sobre processos educativos nas religiões ainda é um campo pouco explorado na ciência pedagógica, isto se deve à soberania dos estudos referentes à educação escolar formal, pois diante da racionalidade científica moderna o espaço formal escolar detém o monopólio do conhecimento, sendo considerada a única forma de aprender e ensinar.

Entretanto, o entendimento da religião como agência educativa contribui para compreender a educação em suas múltiplas faces e manifestações, diferentes daquelas impostas pela cultura ocidental, no qual os saberes que nela são transmitidos configuram a identidade cultural do sujeito, tendo em vista que tais saberes estão alicerçados na cultura e na tradição da comunidade. Neste sentido, Albuquerque (2011) em sua obra sobre o Santo Daime destaca que:

em tese, toda religião funciona como uma escola, isto é, toda religião tem uma tarefa essencialmente pedagógica e visa a transmissão de determinados conhecimentos tidos como verdadeiros. Tal é a função do padre, do pastor, do sacerdote ou do pai de santo. (ALBUQUERQUE, 2011, p.170-1)

Brandão (2002, p. 152) ao estabelecer uma relação entre religião e educação nos diz que assim como a educação as religiões são espaços de troca de bens, serviços e significados entre pessoas que “envolvem hierarquias, distribuição desigual de poder, inclusões e exclusões, rotinas, programas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalhos cotidianos”.

Essa compreensão sobre, a educação, a religião e a cultura, é primordial para a interpretação e entendimento dos processos educativos dentro das religiões afro-brasileiras.

Religiões afro-brasileiras: características e especificidades

As religiões afro-brasileiras expressam, historicamente, resistência cultural e social ao lado das formas de resistência política, os quilombos. As religiões sempre estiveram presentes nestes agrupamentos de africanos e descendentes, livres ou fugitivos. Além disso, a religião de matriz africana proporciona a coesão social (relações interpessoais), manutenção da memória simbólica e dá identidade ao grupo. De acordo com Lody e Sabino (2011, p.12):

[...] considerando essas manifestações ancestrais como uma forma de manutenção da memória coletiva através de relatos simbólicos, um aspecto não escrito na história, um patrimônio imaterial visto como um valioso bem cultural intangível e produto das transformações das mentalidades na constante dinâmica de cada comunidade portadora e mantenedora dessas manifestações.

O que se conhece, hoje, por religiões de matriz africana são reelaborações derivadas da fusão entre as formas religiosas que foram trazidas pelas diversas etnias africanas nos séculos de escravidão. Estas foram reprimidas pelos senhores de escravos e igreja católica, e também incorporaram elementos da religião católica. Os escravos encontraram no sincretismo uma forma de resistência, dançavam para o santo católico ao ritmo dos tambores.

Entendem-se por religiões de matriz africana, o Candomblé (em suas três nações, Jêje, Ketu e Angola), a Umbanda, a Mina (Tambor de Mina), o Xangô, o Batuque, o Candomblé de Caboclo, o Babassuê, a Macumba, a Pajelança, o Catimbó, a Xambá, a Cabula e o Toré (SILVA, 2005).

O Candomblé, religião ao qual este trabalho se limita, é a religião dos Orixás, do Axé. É uma cultura religiosa proveniente da África, que se instalou em algumas capitais brasileiras como Salvador, Recife, e posteriormente foi se difundindo no território brasileiro. Uma das principais características do candomblé é a transmissão do Axé, que é a força vital que existe em todos os seres da natureza, este Axé e passado dos orixás para as mães e pais-de-santo¹⁵ e estes repassam a seus filhos-de-santo e assim o axé é difundido por toda a rede da casa. Esta troca de axé se dá diariamente e em qualquer lugar e não somente durante os dias de ritual (COSTA, R.S., 2013).

É importante ressaltar que a cosmovisão do Candomblé foge àquela que estamos habituados, é um visão de mundo não-ocidental na que os ensinamentos se dão pela vivência, por palavras, movimentos, gestos e atitudes. No Candomblé os fiéis não buscam a paz transcendental e sim a solução para seus problemas diários, nesta vida (COSTA, R. S., 2013).

O candomblé à luz das Epistemologias do Sul

O Candomblé é uma manifestação religiosa que se encaixa em um conjunto de práticas não hegemônicas, ligadas à ideia das Epistemologias do Sul. Estas práticas foram produzidas, no processo histórico por diversos povos, culturas e contextos socialmente marginalizados pelo sistema dominante, desde a colonização até os dias atuais.

Neste caso, por ser uma religião advinda da África e praticada por uma comunidade que sempre esteve do outro lado da linha abissal, inicialmente escravizados negros e, atualmente, em sua maioria, negros

¹⁵ Sacerdotes da religião

continuam marginalizados, o paradigma dominante esforçou-se e produzir a sua não-existência, considerando-a rasa, improdutiva e inferior.

O Candomblé é uma importante agência educativa, na qual saberes, valores e tradições milenares baseados na cultura se perpetuam e atualizam. No espaço de prática religiosa (o terreiro), tais saberes se mobilizam e configuram uma prática educativa, que não está ligada à educação formal valorizada pelo paradigma dominante, mas uma educação, que visa formar o caráter e a identidade do praticante para os âmbitos internos e externos da religião, além de nortear a vida dos adeptos.

A educação não é restrita a processos escolares e por toda parte deve haver tramas e estruturas sociais de transmissão de saberes, entre gerações: símbolos, intuítos, identidades culturais e relações de poder (BRANDÃO, 2012).

No candomblé, no cotidiano dos terreiros ocorre a transferência de ensinamentos que configuram os saberes culturais da religião e do povo afro-brasileiro, ou seja, formas de compreender o real baseados na cultura. O conhecimento e a tradição, de acordo com Santos (1986):

... não são armazenados, congelados na escrita e nos arquivos, mas revividos e realimentados permanentemente. Os arquivos são vivos, são cadeias cujos elos são indivíduos mais sábios de cada geração. Trata-se de uma sabedoria iniciática em que princípio básico da comunicação é constituído pela relação interpessoal (SANTOS, 1986, p. 51).

Para Albuquerque (2015) os Saberes Culturais são definidos como:

uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições.(ALBUQUERQUE, 2015, p. 662)

Tais saberes culturais, como a autora propõe existem na dimensão da prática, mas não devem ser entendidos como pré-saber ou como mera luta pela sobrevivência e sim compreendidos como outra forma de saber,

“dotado de sistematização, regras, organização e complexidade” (ALBUQUERQUE, 2015, p.659).

Desta forma, ao compreende-se a importância do reconhecimento e valorização desta experiência educativa, ao passo que torna possível a circulação de saberes culturais que dão sentido e formam a identidade dos sujeitos que nela estão inseridos, estamos indo de encontro à epistemologia ocidental e contribuindo para alargar, ou atualizar a noção clássica de educação, que sempre priorizou o ensino institucional.

Neste sentido, a teoria de Boaventura de Sousa Santos incentiva a análise de uma Ecologia de Saberes que pense a educação em seu sentido amplo, tanto a educação escolar, quanto àquela dada pela prática sociocultural cotidiana e que muito mais do que reconhecer, valorize a diversidade epistemológica do mundo.

Por uma ecologia dos saberes culturais

Compreendo os saberes culturais como uma forma de conhecimento tradicional, popular mais antiga do que a produção de teorias, experiências, regras e conceitos, isto é, a mais ancestral forma de produzir ciência.

Estes saberes foram produzidos ao longo de anos e são fruto das diferentes maneiras de ser e viver de comunidades que estão ao Sul da linha abissal. É um conhecimento intimamente ligado aos seus processos culturais, históricos e identitários, formados a partir de uma prática social cotidiana entre a comunidade e o meio em que vivem.

Neste sentido, entender a importância da transmissão de saberes culturais fora do âmbito escolar, ou seja, a educação que se dá em ambientes não-formais, como no caso do terreiro de Candomblé, é o primeiro passo para a construção de uma nova existência social, baseada na compreensão de que todas as formas de conhecimento são válidas e não podem ser desqualificadas pelo fato de não se ajustarem ao pensamento científico moderno.

Hoje, mais do que nunca é de suma importância construir uma maneira realmente dialógica que articule as estruturas do saber científico moderno às formas de saber culturais baseadas na prática social. Deve-se lutar contra a supremacia de qualquer forma única de saber e acima de tudo instaurar uma revolução epistemológica.

Considerações finais

Este estudo procurou chamar a atenção para a necessidade de entender os processos educacionais que extravasam os muros da escola, reconhecê-los e valorizá-los como importantes formadores de caráter e identidades, no sentido de contribuir para o alargamento das fronteiras da pesquisa educacional e para a emergência de um paradigma que procure estabelecer a interrelação entre a ciência e o senso comum.

Deve-se deixar claro que a luta pelo reconhecimento da religião como espaço de circulação de saberes, não implica no rompimento com a educação escolar, proponho um diálogo entre estas formas de educar no sentido de diminuir o abismo criado pela ciência, ao se colocar em relação de superioridade às demais formas de pensamento.

Assim, acredita-se que uma Ecologia de Saberes só é possível a partir da revolução epistemológica, uma revolução que não provoque apenas mudanças, mas que construa uma nova estrutura de pensamento que incorpore a grandeza e a riqueza da diversidade de concepções de mundo.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Epistemologia e Saberes da Ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

_____. Educação e Saberes Culturais: apontamentos epistemológicos. In: PACHECO; NASCIMENTO; SILVA; MALCHER (orgs). **Pesquisas em estudos culturais na Amazônia**: cartografias, literaturas & saberes interculturais. Belém: EditAEDI, 2015. P. 651-693

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COSTA, R. S. **Festa no Candomblé, corpo em movimento**: um estudo sobre corpo e dança em rituais públicos de Candomblé. 2013. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

LODY, Raul; SABINO, Jorge. **Danças de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MOTA NETO, João Colares. **A educação no cotidiano do terreiro**: Saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia. Universidade do Estado do Pará, 2008. Dissertação (Mestrado em educação).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade Científica Contemporânea (mimeo)**. Belém:UEPA,2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2009

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J. Elbein dos. **Os nagôs e a morte**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

AS PRÁTICAS DE TRABALHO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: UM DIÁLOGO ENTRE SABERES E PROCESSOS EDUCATIVOS

Sônia Maria do Rosario Aleixo¹⁶

Resumo

Este texto discute os saberes e processos educativos a partir das práticas de trabalho de comunidades ribeirinhas. Utiliza-se como referencial teórico os conceitos de comunidades tradicionais segundo Diegues (2004), comunidades ribeirinhas conforme Leff (2009), trabalho segundo Marx (1967), educação segundo Brandão (1986), e Santos (1987) que apresenta o paradigma emergente, que fundamenta este estudo. As contribuições de Loureiro (2004) permitem afirmar que as comunidades ribeirinhas habitantes da Amazônia, tiveram seu modo de vida desestruturado com a implementação dos planos de desenvolvimento estatal para a região. Com a propagação da ideologia de "vazio demográfico" e de "região atrasada" houve a construção de uma imagem negativa sobre as comunidades ribeirinhas, que ainda permanece presentes até os dias atuais. Assim, torna-se fundamental trazer para o debate as práticas de trabalho destas comunidades, para que se percebe que são constituídas por saberes socialmente válidos e legitimados, e que os processos educativos propiciam essa circularidade de saberes e permitem a transmissão de uma geração a outra, pela experiência dos mais velhos da comunidade. Este estudo pode-se contribuir para a desconstrução da imagem negativa imputada pela lógica do capital.

Palavras-Chave: Comunidades Ribeirinhas; Trabalho; Saberes; Educação.

Introdução

Este artigo se propõe a discutir os saberes e processos educativos a partir das práticas de trabalho de comunidades ribeirinhas. Insere-se no campo de estudos referentes à educação não escolar.

De acordo com Loureiro (2004) as comunidades ribeirinhas, habitantes da região Amazônica, foram vítimas de uma política de Estado que as invisibilizou através da propagação da ideologia de "vazio demográfico" e de região atrasada. Conforme a autora as políticas estatais,

¹⁶ Mestra do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará
Email: Sonia-aleixo28@hotmail.com

desde a década de 50 do século XX, não consideraram os aspectos sociais, históricos e econômicos destas comunidades.

Os planos de desenvolvimento foram pensados e executados a partir da ótica do capital, assim a intervenção estatal contribuiu para o esfacelamento cultural, social e econômico de muitas comunidades ribeirinhas amazônicas, que foram atingidas duramente pela execução de projetos desenvolvimentistas.

Com a intenção de consolidar ideologicamente as ações a serem implementadas, propagou-se a ideia de região atrasada que era consequência da população nativa ser preguiçosa e indolente, haja vista que o sistema econômico praticado não se fundamentava, prioritariamente, na produção de mercadorias.

Atualmente as comunidades ribeirinhas ainda resistem aos avanços do modelo socioeconômico vigente, uma vez que as atividades produtivas praticadas não estão voltadas para o acúmulo de excedente e nem pela mais-valia.

Este fato reforça a necessidade de trazer para a discussão acadêmica, os saberes construídos secularmente por essas comunidades. Além disto, pode-se contribuir para a desconstrução da imagem negativa que outrora lhe fora atribuída, proporcionando a valorização de seus saberes há muito tempo silenciados.

Para o enriquecimento das análises propostas faz-se necessários alguns questionamentos: qual a lógica que orienta as práticas de trabalho em comunidades ribeirinhas na Amazônia? Como se configuram as práticas de trabalho nessas comunidades? É possível pensar em saberes e processos educativos a partir das práticas de trabalho desenvolvidos nestes tipos de comunidades? Estas são as indagações que irão nortear a discussão sobre os saberes e processos educativos a partir das práticas de trabalho em comunidades ribeirinhas.

Como Fundamentação teórica serão utilizados os conceitos de comunidades tradicionais (DIEGUES, 2004), comunidades ribeirinhas (LEFF, 2009), trabalho (MARX, 1967) e educação (BRANDÃO, 1986). Discussão fundamentada será apresentada a partir do paradigma emergente à Luz de Boaventura de Sousa Santos, uma vez que com a emergência deste novo paradigma é possível o estudo de temas invisibilizados pela ciência moderna.

Assim, este texto estrutura-se da seguinte forma: introdução com apresentação da temática central; contextualização histórica da população nativa da Amazônia; construção de conceitos sobre educação, saberes e processos educativos; discussões sobre o paradigma emergente como possibilidade de diálogos entre saberes e, por fim, seguem as considerações finais, que apresentam a síntese das análises construídas neste artigo.

Comunidades ribeirinhas na Amazônia: um breve histórico

Segundo Loureiro (2004) a região amazônica, secularmente, foi habitada por homens e mulheres que viviam a beira dos rios e igarapés, tanto em vilas como em povoados. O cotidiano vivenciado por eles e elas evidencia uma profunda articulação com a natureza, sendo o elemento água um grande definidor cultural dessas populações.

A autora enfatiza que historicamente esta população nativa, era compreendida a partir do sistema rio-mata-roça-quintal. Dos rios pescavam os peixes, nas matas praticavam o extrativismo vegetal e também caçavam, nos roçados plantavam mandioca, milho e outros tipos de produtos necessários à sua subsistência. Nos quintais, além do cultivo de ervas medicinais e árvores frutíferas, criavam patos, galinhas e porcos para consumo familiar.

Leff (2009) nomeia este tipo de comunidade como ribeirinha, pois é formada por pescadores polivalentes, pois desenvolvem práticas de trabalho ligadas à pequena criação, caça, extrativismo, fabricam carvão,

produzem farinha de mandioca e pescam, prioritariamente, para o auto-consumo.

Diegues (2004) aponta para a inserção deste tipo de comunidade no conceito de comunidades tradicionais, uma vez que afirma ser um tipo de organização econômica e social, que apresenta pouca acumulação de capital, não sendo utilizada força de trabalho assalariado. Neste tipo de comunidade os produtores estão envolvidos em atividades econômicas de pequena escala e desenvolvem atividades agrícolas, pesca, coleta e artesanato, associadas ao uso dos recursos naturais renováveis.

Este autor apresenta as principais características das comunidades tradicionais como: conhecimento aprofundado da natureza e seus ciclos, simbiose com a natureza com os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um modo de vida, moradia e ocupação do território por várias gerações bem como se pratica atividade de subsistência com reduzida acumulação de capital e que guarda relação com a simbologia.

Neste contexto o trabalho apresenta um caráter preponderante uma vez que está na base de sustentação dessas comunidades e se configura como elemento associado ao modo de vida da comunidade.

No entanto, pensado a partir de sua unidade analítica é possível inferir que não se pode compreendê-lo segundo a lógica do trabalho desenvolvido nos centros urbanos.

Para compreender esta distinção é importante mencionar a definição sobre trabalho como sendo:

Um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana (MARX, 1967, p.202)

Neste sentido o trabalho expressa-se a partir de um processo estabelecido entre ser humano e natureza, no qual se percebe uma dimensão prática através da execução de um plano eminentemente humano, uma vez que a intervenção na natureza ocorre de forma consciente.

Esta forma de pensar o trabalho relaciona-se com as formações econômicas pré capitalistas, que conforme Marx (1986) tanto na pequena propriedade livre como na propriedade comunal, o ser humano era proprietário de suas próprias condições objetivas de trabalho, “relacionava-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade”. Neste sentido a finalidade do trabalho não é a criação de valor, mas a manutenção das condições objetivas do indivíduo, de sua família e da comunidade como um todo.

Esta forma de trabalho mudou de forma significativa, com a emergência do modo de produção capitalista, uma vez que o trabalho se tornou mercadoria, produzindo valor de uso e valor de troca.

Neste sentido Manacorda (1996), afirma que o trabalho, a partir da lógica do capitalismo, apresenta um cunho negativo, pois, o ser humano expropriado dos objetos e dos meios de trabalho torna-se alienado.

As práticas de trabalho referenciadas neste texto, a partir da denominação dada por Diegues (2004) pode ser compreendida a partir do modo de produção pré-capitalista, fundamentado nas formações econômicas pré-capitalistas evidenciadas por Marx.

Assim o contexto das práticas de trabalho nas comunidades ribeirinhas, apresenta características bem próprias, conforme Loureiro (2004, p.25):

O tempo destinado ao trabalho pelo homem do interior se repartia de tal forma que ele privilegiava a produção e o reparo dos meios de vida (canoa, rede etc.) e não a produção de mercadorias. E, sob essas condições, o trabalho humano estava ainda longe de ser, ele próprio, também uma mercadoria.

Deste modo, compreender as práticas de trabalho das comunidades ribeirinhas é mergulhar nas águas profundas de seres humanos que apresentam uma lógica própria de vivências, em que o acumular capital não é fator prioritário, bem como, o tempo é diferente do tempo vivenciado nas cidades. Evidencia-se a relação direta com a natureza em que os saberes são construídos a partir da experiências dos mais velhos da comunidade.

Educação, saberes e processos educativos

De acordo com Brandão (1984) ninguém escapa da educação, ela ocorre em casa, na rua, na igreja ou na escola, de uma maneira ou de outra todos são envolvidos por ela, tanto para aprender, como para ensinar, todos os dias a vida é envolvida pela educação, pois todo momento aprende-se ensina-se alguma coisa para alguém.

A partir deste entendimento o autor afirma que a escola não é o único lugar onde a educação ocorre. Ele aponta a existência da educação em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores, sociedades camponesas. Afirma que, ela, existe livre e entre todos e pode ser compreendida como uma das formas que as pessoas criaram " para tornar comum, como o saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como o bem , como o trabalho ou como a vida" (BRANDÃO, 1986 ,p 11)

Neste âmbito, a educação pressupõe um saber construído historicamente pelos indivíduos pertencentes aos grupos sociais, pois conforme o autor ela contribui para a formação de tipos de homens, através da circulação de saberes que os constituem e os legitima culturalmente e socialmente.

Assim a educação está situada no contexto da cultura pois:

Ali, onde os fios da vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos de desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome:cultura. Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus

processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia do nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde criança e pela vida a fora. (BRANDÃO 2002. p16-17)

A partir desta afirmação, compreende-se que a educação está associada à cultura, pois associa-se ao compartilhamento do saber de uma geração a outra através da sabedoria dos mais velhos que mobilizam seus conhecimentos durante atividades práticas vivenciadas no cotidiano, que através da oralidade e informalidade partilham o que aprenderam durante uma vida inteira. É neste partilhar que ocorre um dos encontros entre educação e cultura uma vez que o saber se configura como um dos principais elementos deste encontro.

O saber, de acordo com Oliveira (2012 p.4) citando Japiassu, é “um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. Neste aspecto a autora afirma que um saber envolve várias relações tanto políticas, como históricas que ocorrem no coletivo. Deste modo o saber só se constitui como saber quando é considerado legítimo pelos grupos sociais e quando é circulante entre os membros do grupo.

Oliveira (2015, p.30) afirma que os saberes, segundo Paulo Freire, “são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar e pelos gestos”. Desta forma é possível pensar em saberes e processos educativos compreendidos a partir de práticas de trabalho de comunidades ribeirinhas, que se constituem como comunidades tradicionais.

Neste sentido Diegues (2004, p.85) ressalta que:

Um aspecto relevante na definição de culturas tradicionais é a existência de sistemas de manejo dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais, à sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizados. Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente

formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e símbolos que levam a manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais.

Percebe-se, nesta afirmativa, que o complexo de saberes constituídos a partir do conhecimento ancestral, é construído pela experiência dos mais velhos da comunidade. Estudos mostram que a oralidade se configura como um dos principais elementos no processo de circulação de saberes. Desta forma constata-se que é muito salutar o estudo referente aos saberes e processos educativos a partir das práticas de trabalho de comunidades ribeirinhas na Amazônia.

Nesta perspectiva, Diniz (2012) afirma que na Amazônia especialmente em contextos ribeirinhos, os saberes socioambientais e práticas educativas orientam a construção de territórios da sustentabilidade fundada em relações estabelecidas com o meio físico, pois, para as comunidades ribeirinhas, a natureza acaba se tornando não só a extensão como a reprodução de suas vidas.

Ele enfatiza que no cotidiano destas comunidades as relações que se mantêm com a natureza dão fundamentos para o entendimento de saberes e processos educativos que ocorrem de forma singular e que assegura a permanência de hábitos e saberes ao longo das gerações.

Tal possibilidade de estudo constitui-se como um campo a ser explorado, pois ainda se privilegia estudos na área do ensino escolar. Neste sentido Albuquerque (2012) ao interpretar a religião como espaços educativos ou de circulação de saberes, afirma que as pesquisas científicas que tem como parâmetro a educação fora do contexto da escola formal ainda é limitada, em função de a escola ser compreendida como espaço único do saber.

Ressalta-se que os estudos referentes aos saberes e processos educativos de comunidades ribeirinhas ancora-se no paradigma emergente que possibilitou discussões acadêmicas nesta área.

O paradigma emergente: um diálogo possível entre saberes

De acordo com Santos (1987) o modelo de racionalidade científica moderna, que se tornou paradigma dominante, constituiu-se a partir do século XVI e foi se desenvolvendo nos séculos seguintes. Esta racionalidade estabelece distinções entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum e entre natureza e pessoa humana. Segundo o autor, a ciência moderna desconfia de forma sistemática das evidências das experiências imediatas que estão na base do conhecimento do senso comum e a separação entre a natureza e ser humano é total. Como evidencia Santos (1987, p.13):

A natureza é tão – só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana " o senhor e o possuidor da natureza.

Neste aspecto Giannella (2007) reitera o pensamento de Santos quando afirma que a relação homem - natureza, antes indissociável, passou a ser dicotomizada com o pensamento moderno. A filosofia positivista considera a natureza inteligível e acessível a todos, bastando desenvolver a metodologia exata para decifrá-la. Com o sistema Newtoniano a natureza se transforma em um sistema de leis matemáticas.

Os princípios basilares desta racionalidade eram a neutralidade da ciência, o eurocentrismo, a dimensão ideológica de classe e o distanciamento entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, sendo considerado como válido o conhecimento testado

cientificamente e regido por leis matemáticas, pois, a matemática fornece os instrumentos de análise como também a lógica da investigação.

A relação ser humano - natureza a luz deste paradigma, se constitui a partir da separação entre ambos, o ser humano intervém na natureza através da dominação. A racionalidade moderna apresenta o instrumental técnico para essa intervenção.

Esta racionalidade constituiu-se como paradigma dominante por séculos, sofreu os primeiros abalos devido a uma pluralidade de condições.

Santos (1987) distingue condições sociais e condições teóricas, que motivaram a crise deste paradigma. As condições teóricas referem-se ao grande avanço e aprofundamento no conhecimento, que possibilitou perceber as fragilidades e vulnerabilidades dos pilares que sustentam este paradigma. Um dos primeiros choques foram as contribuições de Einstein com a teoria da relatividade e simultaneidade que veio revolucionar as noções de espaço tempo. Posteriormente surgiram vários outros estudos no campo da matemática, da física, da química, da biologia que abalaram os pilares do paradigma da racionalidade moderna.

A crise deste paradigma foi suscitada não só por essas novas formas de conhecer, mas, sobretudo, pela reflexão dos cientistas sobre sua prática científica. Uma das grandes reflexões epistemológicas refere-se ao pensar sobre a natureza. Santos (1987, p.32) afirma que:

O conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. Este aviltamento da natureza acaba por aviltar o próprio cientista, na medida em que reduz o suposto diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza.

A caracterização da crise do paradigma dominante, apontado neste estudo, traz em si possibilidades do paradigma emergente.

O paradigma emergente conforme Santos (2009) nasceu das contradições da modernidade percebidas no que o autor denominou de

representações inacabadas da modernidade, as quais, as mais abertas, constituem-se no princípio da comunidade e na racionalidade estético expressiva.

O princípio da comunidade, na visão dele, resistiu a cooptação da ciência moderna. Pagou caro por essa resistência, sendo marginalizado e esquecido. Tal situação permitiu que ficasse afastado, mantendo-se diferente e aberto a novas possibilidades.

A racionalidade estética expressiva, segundo o autor, traduz-se na natureza impermeável e inacabada da própria obra de arte que não pode ser reduzida ou explicada por leis rígidas da ciência moderna, ou seja, a criatividade jamais pode ser aprisionada.

Este novo paradigma, conforme Santos (1987), alicerça-se nas seguintes teses:

1- *Todo conhecimento científico – natural é científico social* - Nesta tese evidencia-se a superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, desta forma o autor afirma que com a aproximação das duas ciências tende –se a revalorizar os estudos humanísticos, uma vez que o conhecimento será percebido de modo global sem a diáspora a que foi submetido com o advento da ciência moderna. Desta forma será compreendido como interrelacional e interacional.

2- *Todo conhecimento é local e total* – Nesta tese há uma contraposição entre a forma de conhecer da ciência moderna, que era caracterizado pela especialização e parcialização, que tornava o cientista um ignorante especializado e a nova forma de se construir conhecimento a partir do novo paradigma emergente que é consubstanciado nas inúmeras possibilidades de articulação entre o conhecimento que é total e também local. É total porque tem como horizonte a totalidade universal, sem, contudo deixar-se de se articular com conhecimentos locais, cuja importância temática é evidenciada podendo migrar para outros campos de

cognição. É um tipo de conhecimento fundamentado na emergência de amplas possibilidades, constituindo-se a partir de uma pluralidade metodológica.

3- Todo conhecimento é autoconhecimento – Nesta tese propõe-se a superação da distinção dicotômica entre sujeito/objeto, presente no paradigma da ciência moderna, que trouxe consequências nefastas para o ser humano. No paradigma emergente, conforme Santos (1987), “o sujeito regressa em vestes do objeto”. Isto quer dizer que há uma valorização do processo reflexivo sobre o fazer ciência, bem como é um caminho de introspecção em que se busca conhecer o real para saber viver e não apenas sobreviver. Neste sentido, esta forma de conhecer fundamenta-se no conhecimento compreensivo e íntimo que une pessoalmente ao que se é estudado. Este tipo de conhecimento científico “ensina a viver se traduz como um saber prático” (SANTOS, 1987, p.55).

4 - Todo conhecimento científico visa reconstituir-se em senso comum – Nesta tese Santos (1987) evidencia a importância do diálogo da ciência com outras áreas do conhecimento como os do senso comum, considerado como uma das mais importantes formas de conhecimento. Deste modo “a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo”. Assim o conhecimento pós-moderno só se realiza quando se converte em senso comum.

Diante destas teses a que pressupõe uma ruptura com o paradigma da ciência moderna refere-se a aproximação da ciência com o senso comum.

Neste aspecto, Oliveira (2012) afirma que Santos apresenta uma epistemologia pós-abissal, que rompe radicalmente com a racionalidade científica da modernidade, por meio do reencontro da ciência com o senso comum, cujo dialogo é denominado de ecologia de saberes.

Esta ecologia tem como fundamento o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo que é também diversidade cultural. Nesta perspectiva a verdade científica deixa de ser única e neutra para dar espaço a uma gama de possibilidades que dialogam com diversos tipos de saberes tanto os científicos quanto os do senso comum.

Santos (2010, p.154) afirma que:

A diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. Consequentemente, é cada vez mais evidente que a reivindicação do caráter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, cuja particularidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam. Daí a minha proposta de uma ecologia de saberes ou de uma ecologia de prática de saberes.

No que tange a diversidade epistemológica do mundo, Santos irá designar de Epistemologia do Sul. Esta Epistemologia, conforme Oliveira (2012) denuncia a supressão de saberes de povos colonizados como também os valorizam através da ecologia de saberes.

Esse movimento epistêmico constitui-se no centro de um movimento abrangente que suscita uma tomada de posição frente a séculos de dominação e imposição por ocasião do colonialismo. A epistemologia do Sul, apresentada por Santos (2010), está inserida no movimento do decolonialismo que evidencia o conhecimento e saberes dos povos marginalizados, inferiorizados pelo colonialismo europeu que ainda continua em diversas áreas especialmente no campo do conhecimento.

O paradigma emergente é a referência epistemológica que fundamenta este estudo, pois aponta para as possibilidades de interlocução entre a academia e os saberes presentes no cotidiano de comunidades ribeirinhas, além de possibilitar uma percepção de educação que evidencia a existência de processos educativos presentes nas práticas de trabalho deste tipo de comunidade tradicional.

Considerações finais

A partir das construções teóricas foi possível perceber que as comunidades ribeirinhas tiveram seu modo de vida abalado pela implementação de planos de desenvolvimento estatal, a partir da década de cinquenta do século XX, gerando conflitos em diversas áreas e conseqüências nefastas como perda de território, pauperização entre outros. Ressalta-se que existem situações diversas a serem evidenciadas nos estudos acadêmicos dada a multiplicidades de comunidades tradicionais existentes na Amazônia.

Assim, procurei evidenciar, neste texto, as práticas de trabalho em comunidades ribeirinhas, como espaços em que ocorrem processos educativos, onde circulam um conjunto de saberes ancestrais transmitidos de uma geração a outra pela experiência dos mais velhos.

A lógica que orienta as práticas de trabalho, neste tipo de comunidade, está intimamente relacionada ao modo de produção pré-capitalista em que o trabalho ainda não se tornou mercadoria e que se desenvolve a partir de uma relação profunda com a natureza.

Percebe-se que essa é uma das razões pelos quais este tipo de comunidade ainda é vista como atrasada, pois sua característica socio econômica é dissonante da lógica capitalista. Esta dissonância foi um dos fatores que motivou sua invisibilização e marginalização.

Neste sentido, enfatizou-se a contribuição de Boaventura de Sousa Santos no debate através da ecologia de saberes, uma vez que valoriza os saberes a muito tempo silenciados e marginalizados pela lógica do paradigma da racionalidade moderna.

Após as análises dos constructos teóricos que fundamentaram este estudo, constatou-se que o campo do conhecimento em que se insere a temática aqui apresentada está em processo de consolidação, mas que precisa que mais pesquisadores abracem a multiplicidade cultural

amazônida, pois ainda há um universo a ser perscrutado, ainda há muitas vozes negadas e silenciadas.

Referências

ALBUQUERQUE, M.B.B. Saberes da Aywasca e processos educativos na religião do Santo Daime. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo, Mercado Das Letras: 2002.

_____. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense: 1984

DIEGUES, Antonia Carlos Sant'ana. **O mito da natureza intocada**. São Paulo: Editora Hucitec: 2004.

DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. **Relações entre Práticas Educativas, saber ambiental – Territorial e o desenvolvimento Local**. Dissertação de mestrado UEPA, 2012.

GIANNELLA, Letícia. **O discurso da sustentabilidade: Contradições e sustentabilidade**. Artigo acessado na internet no dia 16.06.15. <http://www.googleacadêmico.com.br>

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia/ Estado. Homem. Natureza**. Belém, Cejup: 2004

LEFF, Enrique. **Ecologia, Capital e Cultura**. Petrópolis, Vozes: 2009

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e dialogo de saberes. **Revista Educação e realidade**, 2012.

MARX, Karl. **O Capital/Livro 1**. Tradução de Reginaldo Sant 'Anna, Bertrand Brasil:1967

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Tradução de João Maia, Rio de Janeiro, Paz e Terra:1986

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade Científica contemporânea** (mimeo). Belém: UEPA, 2012

_____. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, Editora CRV: 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Ciência Moderna ao Novo Senso comum. *In A crítica da razão indolente* .4e. São Paulo, Cortez:2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto, Afrontamento: 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo , Cortez: 2010

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO DA MARUJADA: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS SABERES POPULARES.

Dilma Oliveira da Silva¹⁷

Resumo

As diversas manifestações culturais na pós-modernidade apresentam-se como espaços de complexidades – no qual existem sujeitos – onde estes desenvolvem saberes, crenças, costumes, rituais, entre outros, que estão imbricados num processo educativo capazes de formar e informar indivíduos dentro de seu contexto. Assim, o objetivo principal desse artigo é apresentar, através de uma análise epistemológica, a Marujada de Tracuateua/PA como uma manifestação cultural que desenvolve saberes representados pelos ritos e símbolos perpassados de geração à geração que são transmitidos por elementos ritualísticos e símbolos, que vão desde a oralidade até aos gestos corporais. E essa perpetuação dos saberes dos rituais da marujada se dá por meio de um processo de ensino e aprendizagem, com seus participantes através de práticas educativas. Destacamos ainda, a diversidade do conhecimento, que podem contribuir com um paradigma da pós-modernidade reconhecendo e validando os saberes populares. Como caminho metodológico, utilizamos para esse estudo uma pesquisa bibliográfica. E por fim, o resultado dessa discussão sinaliza a necessidade de diálogos entre saberes formais e não formais, apresentando assim um desafio que as instituições formais de ensino devem enfrentar para abrir-se aos saberes que são construídos pelos diferentes grupos sociais.

Palavras-chaves: Marujada; Saberes populares; Epistemologia e Educação.

Introdução

O presente artigo foi desenvolvido a partir dos estudos realizados durante a disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela professora Dra. Ivanilde Apoluceno de oliveira, ofertada pelo programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade do estado do Pará.

¹⁷ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: dilmasilva@ymail.com

No desenvolvimento da disciplina foram discutidos e apresentados temas que abordavam pensamentos da Racionalidade Clássica, Moderna e Pós-moderna ou Contemporânea. As explicações evidenciavam que o modelo de pensamento moderno concebia uma visão positivista, cujo saber produzido pela ciência era tido como único e verdadeiro. Este modelo de racionalidade moderno tem caráter totalitário e não admite que outros modos de produção de conhecimento – não seguidos pelos mesmos caminhos epistemológicos e metodológicos, não poderiam ser considerados racionais, ou seja, não eram reconhecidos como conhecimentos, e daí tinha-se uma visão muito mecânica do mundo. Porém, com o surgimento do pensamento pós-moderno essa realidade vem mudando, apontando um novo olhar para a ciência, demonstrando a necessidade de compreender e valorizar os outros saberes diferentes ao saber científico, entendendo que os diversos conhecimentos não devem estar dissociados dos outros saberes, mas relacionados.

Contudo, pretendemos, aqui, apresentar diferentes visões e modelos de racionalidades desenvolvidas ao longo do tempo pela ciência, pois acreditamos ser importante essa discussão para entender as formas, as características e as peculiaridades dos métodos científicos e suas contribuições para o entendimento dos demais construtos surgidos a partir de então. Defendemos uma ciência nos moldes dos novos paradigmas que considere e valorize os diferentes saberes para a construção social e cultural.

Nessa perspectiva, focalizamos o estudo das práticas educativas vivenciadas no cotidiano da Marujada de Tracuateua/PA, uma manifestação cultural oriunda de uma religião de origem africana na Amazônia, bem como focalizamos os saberes culturais construídos e socializados nas relações sociais num processo de ensino e aprendizagem deste ambiente religioso. Pretendemos, ao discutir os dados obtidos com a pesquisa bibliográfica, não apenas dar espaço à educação e aos

saberes populares da referida manifestação estudada, mas, também, questionar que não existe apenas um lugar para construir conhecimento, como afirma a ciência moderna, mas sim questionar essa visão fechada de construção de conhecimentos, motivo para apresentarmos uma epistemologia, uma concepção de ciência que defenda o não-silenciamento desses saberes populares.

Pelo exposto, informamos que este artigo se encontra estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos um breve debate dos saberes populares e sua base epistemológica para a definição de saberes que são produzidos no processo entre cultura e educação enquanto eles que se processam para formar e informar os diferentes grupos nas sociedades. Num segundo ponto, discutiremos os pressupostos teóricos dos diferentes espaços de conhecimento em uma perspectiva que existem outros lugares que constituem e produzem conhecimento além da escola, isto é, mostrar que os saberes populares também se apresentam numa relação de ensino e aprendizagem. E por final faremos uma apresentação, com base em pesquisa bibliográfica, dos Saberes da Marujada com o processo educativo presente em seu cotidiano, caracterizando-a, como saber necessário para a construção do conhecimento, bem como um saber capaz de formar e informar indivíduos dentro de seus espaços.

Os saberes populares: um debate epistemológico

Diversos autores da pós-modernidade como Santos (2002), Morin (2000) e Dussel (1994) apresentam um paradigma, que vai direcionar a ciência para novos olhares, que defendem a diversidade do conhecimento. Vivenciamos um período importante de mudanças dos modelos de ciência, isto é, vivenciamos uma crise de paradigmas, como uma mudança conceitual, mudança de visão de mundo, resultado de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes que explicavam e, em alguns

casos ainda explicam os fatos, levando, geralmente, a uma mudança de paradigmas.

Esse novo modelo considera os diversos saberes, antes marginalizados, para a construção do conhecimento científico. Dentre esses autores destacamos Santos (1988, p. 39-40) que apresenta um paradigma emergente – o qual deve relacionar e não dissociar o conhecimento, não o tornando dualista, mas fundamentado na superação das distinções tão familiares “tais como natureza/ cultura, natural/ artificial, vivo/ inanimado, mente/ matéria, observador/ observado, subjetivo/ objetivo, coletivo/ individual, animal/ pessoa”.

Dussel (1994) se insere nesse novo paradigma de conhecimento, na chamada filosofia da libertação, que busca, ao mesmo tempo, desenvolver uma discussão crítica e fomentar uma prática libertadora nos povos da América Latina (ZIMMERMANN, 1987). Dussel defende o projeto de libertação política, econômica, ecologia, erótica, cultural, pedagógica, religiosa das diferentes sociedades, assumindo a necessidade de reconhecer a “razão do outro”, pois segundo o autor esse é o caminho para superar o modelo moderno de ciência que se volta apenas para o conhecimento construído pela ciência. E essa afirmação com respeito à visão do outro, possibilitaria uma razão ética comprometida com outros conhecimentos.

Na obra “Os Sete saberes populares para a educação do futuro”, Morin (2000) discute a educação pautada nas diversidades e pluralidades dos diversos saberes. As suas ideias se voltam para uma reflexão a respeito de uma mudança e reforma para o pensamento e o ensino, buscando na intenção de transmitir uma cultura que não dissocie os diversos conhecimentos, mas que estes se relacionem um em detrimento do outro para que ambos possam compreender a condição humana. Entendemos que para ele deve haver um diálogo entre a ciência e os saberes populares para que possa existir uma facilidade maior do indivíduo em se contextualizar.

Para Morin (2000) a construção do conhecimento deve considerar a interdependência de outros saberes, desconsiderando se é mais ou menos importante, mas que todo tipo de conhecimento deve estar presente em um todo complexo.

Complexus significa o que foi tecido junto; há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2000. p. 38)

Nesse sentido Oliveira (2003, p. 19) explica que:

os saberes ao se entrecruzarem na prática da pesquisa, se dimensionam numa verdadeira pororoca de ideias assim como a pororoca se define pelo encontro de duas forças diferentes, do mar e do rio no plano simbólico, caracteriza-se pelo encontro de diferentes forças de saberes que se transformam em uma onda de ideias que avança de forma avassaladora no processo de construção do conhecimento. Esse arrastar de ideias tem na natureza e na cultura Amazônia o eixo de formação de seu movimento.

Em sintonia com o que foi abordado, até aqui entendemos que o saber popular é fruto da produção de significados de camadas populares da sociedade. As práticas sociais do cotidiano, a necessidade de promover meios de luta pelas suas sobrevivências, assim como os processos de resistências formam um conjunto de práticas sociais que são formadas por diferentes saberes com diferentes significados, os quais caracterizam diversas visões de mundo.

A esse respeito Morin (2000) destaca a importância do saber do senso comum apresentando a diversidade do pensamento complexo, como citado anteriormente, defendendo uma razão aberta – onde o senso comum também é, e deve ser considerado conhecimento para as diversas visões de mundo.

Santos (2007) denuncia a permanência de um modelo epistemológico colonizador que afasta e silencia outros modelos do pensar, defendendo assim uma ciência que valorize os saberes do cotidiano como contribuídos

para o desenvolvimento social e científico. Há, portanto, aqui, uma preocupação com uma abertura à diversidade epistêmica do mundo, e neste caso, da Amazônia, na qual diferentes modalidades de saberes e práticas marcam as formas de aprender da população local, como é o caso das religiões de matriz africana, em especial os saberes oriundos da marujada.

Os saberes da experiência, como os produzidos nas relações cotidianas da Marujada, visto que não se encaixam nos paradigmas modernos e dominantes, por se encontrarem no ambiente fora da escola (SANTOS, 2007), precisam, contudo, de uma base epistemológica que possibilite a compreensão de suas especificidades, bem como as relações que estabelecem com outros saberes, principalmente aqueles situados no âmbito científico, pois “a integração do conhecedor em seu conhecimento deve ser para a educação um princípio e uma necessidade pertinentes”. (MORIN, 2000, p. 31).

Diferentes culturas, saberes e espaços de conhecimento: um debate sobre essa diversidade...

Entendemos que existem “culturas” e não uma única cultura e que cada uma se manifesta de acordo com seus gestos, costumes, tradições. É o que discutiremos nesse tópico, a importância de se compreender a diversidade cultural e que no interior dessas culturas, existem diferentes saberes e estes, por sua vez, são construídos e transmitidos em diferentes lugares que, nem sempre é na escola, mas são constituídos por saberes que formam práticas educativas dando sentido as “coisas do mundo” em cada contexto cultural. Entretanto, sabemos que a escola se tornou o espaço da educação, deixando de lado ou outros lugares que também produzem conhecimento.

Brandão (2002, p.09) destaca que “não há uma única forma, nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino não é sua única prática e o professor não é seu único praticante”. A educação para o autor é uma maneira do

modo de vidas dos diversos grupos sociais que criam e recriam formando sua cultura. Sendo assim, a educação também pode ser encontrada nos diversos saberes populares perpassando por um processo de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção de que existem diferentes saberes e diferentes espaços de conhecimento entendemos que as ações educativas são desenvolvidas de forma multidisciplinar e são pertencidas a todos os espaços e manifestações populares que trocam experiência e desenvolvem processos educativos numa relação de troca de conhecimento. A educação, desenvolvida pelos saberes populares, se faz presente sendo utilizada como instrumento para a reprodução do saber-fazer em diferentes camadas sociais.

Nesse sentido estudos desenvolvidos por Oliveira (2003) apresenta a educação possuidora de características de libertação como sujeito de adaptação ao conhecimento e da sua história, capaz de problematizar e entender sua realidade vivida. Assim, nossa perspectiva se volta, entre outros, analisar as diferentes visões do conhecimento e também dos saberes, que formam processos educativos, como fundamentais a serem abordados em toda a sociedade com diferentes culturas que não privilegie um em detrimento do outro, mas que se aceitem mutuamente segundo paradigmas estabelecidos por cada um em particular.

Na intenção de mostrar essas diferenças de conhecimento, bem como descrever, através de um olhar epistemológico, as práticas educativas no cotidiano das manifestações culturais apresentamos a Marujada de Tracuateua/PA. Uma festa de cunho religioso que apresenta características particulares da região, onde há conhecimento e saberes culturais presentes e que perpetua uma tradição cultural do povo Tracuateuense revelando sua religiosidade e que demonstra em seu interior uma grande expressão ritualística, na forma de manifestação religiosa, possuidora de práticas

educativas e com grande participação de sujeitos que estão dentro de um processo de ensino e aprendizagem.

A tentativa de relacionar os Saberes da marujada com a educação significa que existe em seu cotidiano práticas educativas que representam conhecimentos com interpretações distintas de mundo. Pois toda sociedade guarda mecanismos e por meio deles transmite e recria sua cultura. Com a Marujada não é diferente.

Nesse entendimento Oliveira (2008) ressalta que os diferentes grupos sociais se pautam em seus saberes que são construídos através de seus trabalhos e que atribuem significados que são importantes para suas vidas.

Eles constroem, se inserem ou se apropriam de seus ambientes pautando-se por saberes acumulados e configurados por meio do trabalho e de outros significados simbólicos que atribuem a determinados meios e que transcendem a dimensão do trabalho. (OLIVEIRA, 2008, P. 55)

Os saberes da experiência, como os produzidos nas relações cotidianas da Marujada, posto que não se enquadram no paradigma moderno dominante, por se encontrarem no ambiente fora da escola (SANTOS, 2007), carecem, contudo, de uma base epistemológica que possibilite a compreensão de suas especificidades, bem como as relações que estabelecem com outros saberes, principalmente aqueles situados no âmbito científico.

Assim, a valorização dos saberes populares não deve passar pelo estabelecimento de uma igualdade epistemológica entre os diferentes discursos, almejando dizer qual é o falso ou o verdadeiro, tampouco devemos entender que a educação não perpassa unicamente pela escola. Devemos compreender que os diferentes saberes são construtores de conhecimento, pois perpassam por um processo educativo de transmissão desses saberes. Devemos, ainda, perceber quais mecanismos intrínsecos estão nesses diferentes espaços de produzir o conhecimento.

O conceito de saber, numa dimensão epistemológica, significa “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, p. 15).

Admitindo essa pluralidade de espaços e de conhecimento, estaremos aceitando os diferentes saberes como possíveis e válidos para a construção de uma sociedade baseada em conhecimentos que perpassam diferentes classes sociais e diferentes lugares ambos com realidades diferenciadas e com objetivos a alcançar.

Partindo do princípio que os diversos saberes devem caminhar num mesmo sentido, buscando uma “intercomunicação”, onde o senso comum deve estar relacionado com o saber científico, é que entendemos que as diversas manifestações culturais perfazem dimensões entre saberes, imaginário, crenças, costumes, rituais, entre outros, que trabalhados informalmente não deixam evidentes os elos educacionais ali presentes. Assim, cultura e educação se relacionam em um processo cumulativo que forma e informa os diferentes grupos que dela participam. Para isso, Brandão (2010, p. 16), contribui ao informar que o ser humano como ser que pensa e desenvolve memória e história pela capacidade de simbolização criada e recriada por ele para aprender a viver, do mesmo modo que é refletida na sua vida e depois será compartilhada, implicitamente sobre a forma de cultura.

Desse modo, partimos do entendimento que a cultura é uma criação humana e nela se desenvolve a educação ou os processos educativos que para Brandão (2010, p. 19) representa algo específico do ser humano e a partir daí ele aprende saberes de acordo com seu tempo e espaço. Nisso compreendemos que o conhecimento não está, necessariamente, atribuído ao conhecimento científico, pois, a ciência precisa dos saberes do senso comum para a compreensão do mundo. Sendo assim, qualquer tipo de conhecimento que o ser humano possui não é neutro ou desinteressado,

mas construído sob uma relação social, política e cultural e, portanto, histórica. Isso significa dizer que à medida que o ser humano se relaciona com os outros seres humano, ele constrói visões da e sobre a realidade que o envolve. Neste processo de construção, o conhecimento que é produto de uma prática que se faz social e historicamente situada pode ser espontâneo ou de senso comum, científico, ambos contribuem para a construção e visões de mundo que este indivíduo precisa para compreender a sua realidade.

Essas práticas educativas oriundas dos saberes populares direcionam seus praticantes a um processo de apropriação de valores, normas de conduta, memórias, códigos linguísticos e representações que favorecem a constituição de sua identidade étnica, social e cultural. Esse conjunto de acervos culturais, produzidos e adquiridos por processos de ensino-aprendizagem, constituem o conteúdo da educação do cotidiano, que estamos denominando de saberes cotidianos (MOTA NETO, 2008, p. 07).

As práticas educativas no cotidiano da Marujada

Como já mencionado anteriormente nesse estudo, a Marujada de Tracuateua/PA, será apresentada nesse tópico, por meio de bases conceituais e epistemológicas como uma manifestação cultural que contém saberes e através deles desenvolvem suas práticas educativas e por isso deve ser vista como saber necessário para a construção do conhecimento, bem como um saber capaz de formar e informar indivíduos dentro de se cotidiano que dela participam.

No cotidiano da Marujada circulam diferentes saberes, os quais são representados pelas práticas religiosas e ritualísticas, ensinamentos morais e outros tipos de saberes que são representados por meio de símbolos e códigos da tradição da Marujada de Tracuateua/PA. Esse conjunto de saberes é transmitido de geração à geração por meio da dança, da música,

da oralidade e das relações que acontecem no interior da festa seguidos por uma memória coletiva que atravessou e atravessa toda essa tradição.

A Marujada é caracterizada como uma dança de caráter religioso, é formada por promesseiros que dançam em agradecimento a uma graça alcançada. Em Tracuateua foi fundada em junho de 1946, pelo vereador e comerciante, José Olegário Pinheiro, conhecido com José Maranhense. No município as homenagens a São Benedito e São Sebastião acontecem nos dias 19 e 20 de janeiro. Reis (2014, p. 12), ressalta que essa festividade representa uma manifestação cultural que liga “vínculos dos sujeitos em sua sociedade” e que para fortalecer esses laços e tradição é necessário buscar a compressão dos símbolos e significados que fazem parte dessa festividade.

A Festividade da Marujada é um elemento significativo que expressa práticas culturais de um patrimônio vivo que marca o universo cultural dos saberes e manifestações culturais. É um elemento da identidade; uma expressão que destaca os seus saberes como praticas que contribuem para as diferentes visões de mundo (LOBATO, 2013, p. 16).

Carvalho (2010, p. 143), compreende a marujada como “manifestação espontânea”, que pode ser definida como um ritual afro-brasileiro, verificando um “elo entre os participantes e as raízes históricos e culturais muito apreciáveis”. Compreende, ainda, uma “intrínseca relação entre a marujada com religiões e cultos dos negros trazidos da África”. Essa representação cultural se configura, então, como um rito perpassado por saberes que são transmitidos de geração a geração, por elementos símbolos, que vão desde a oralidade até aos gestos corporais. E essa perpetuação dos saberes dos rituais da marujada se dá por meio de um processo de ensino e aprendizagem, com seus participantes, através da repetição.

Nesse sentido, destacamos a ideia de Mota Neto (2008, p. 55), para entendermos que “os saberes são produzidos nas relações sociais, e todos

os indivíduos, nos diversos aspectos por onde transitam, constituem-se como sujeitos de ensino e aprendizagem” e por isso, o reconhecimento se volta a eles – entendidos e reconhecidos como “agentes de saber”.

Geertz (2006, p. 18) ao falar da importância que as manifestações culturais representam, no aspecto de aprendizagem, que é parte do patrimônio cultural de uma sociedade, destaca que devemos entender que através dela, que os “indivíduos que compõem uma sociedade se expressam e expressam seus valores, suas preocupações, seus pensamentos” e, portanto, suas práticas educativas”. Apenas os estudos dessas culturas permitem compreender “como os homens pensam o que vivem e o que sentem; como eles interpretam seus próprios saber e saber-fazer”.

Dedival Brandão (1994) destaca que o ritual da Marujada se destaca por apresentar relações de aprendizagem, constituídas na própria “trama” da organização cultural, visto que sua realização é uma forma de fazer a cultura acontecer. E esse fazer “cultura”, representados pelos saberes, estão contidos no relacionamento interpessoal presentes no cotidiano das pessoas (“marujos” e “marujas”) que participam desse ritual. Assim sendo, esses saberes são adquiridos por meio da prática cultural desses agentes envolvidos na Marujada e, expressam experiências de vida contida no contexto histórico-cultural de cada indivíduo.

Esse pensamento de Dedival Brandão (1994) tem forte relação com as ideias de Brandão (2007) no que se refere à educação e cultura ressaltando que a transformação da natureza pelo trabalho do ser humano é considerada parte de sua cultura. Afirma que:

Tudo que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte e sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, o estilo dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as estórias da história que explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e as situações de transmissões do saber; tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da

experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, por meio do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos sujeitos sociais (BRANDÃO, 2007, p. 25).

Assim sendo, o saber como elemento cultural torna-se um “processo” que é expresso por diversos fazeres, sendo esses saberes repassados de geração a geração, pois, ele, os saberes existem e são repassados independentes da existência de escolas, para os indivíduos que representam à sua maneira de crer, agir, pensar em um determinado grupo social, isto é, representa seu modelo de homem ou mulher de acordo com seu imaginário (BRANDÃO, 2007, p. 23).

Considerações finais

No cotidiano da Marujada se apresenta diversos saberes culturais que foram herdados das tradições, mas que estão constantemente resinificados para que possa seguir “vivo” dentre tantas transformações que a sociedade vem apresentando. Sem falar que esses saberes vêm sendo negado por paradigmas tradicional que estão vinculados a racionalidade científica.

Em virtude dessa negação da ciência aos saberes populares, acreditamos na defesa de uma epistemologia que enxergue os saberes populares como válidos direcionados a Marujada como construto social, cultural e de práticas educativas que corroboram para o “saber-fazer” incluídos num processo de ensino e aprendizagem.

Como podemos perceber no decorrer dessa discussão são muitos as de produzir conhecimento, assim como são diversos os lugares em que se transmite esses conhecimentos, porém ainda existe uma extrema distância em relacionar esses conhecimentos numa ótica da “complexidade” das partes como um todo, pois a marujada é apenas uma parte que desenvolve práticas educativas necessitando ser envolvida, pois contribui, através de seus saberes, respostas para a vida.

Assim, nossas considerações sinalizam que dialogar entre os saberes formais e não formais formam um imenso desafio que as instituições formais de ensino devem enfrenar para abrir-se aos saberes que são construídos pelos diferentes grupos sociais.

Referências

AMARAL, Rita. **A festa como objeto e como conceito**. In: Festa à Brasileira: sentidos do festejar no país que "não é sério". São Paulo, 1998. Tese de Doutorado em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. http://www.aguaforte.com/antropologia/festaabrasileira/Bibliografiadatese_festa.html>. Acesso em: 22 de mar. de 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das letras. 2002

CARVALHO, Gisele Maria de Oliveira. **A Festa do "Santo Preto"**: tradição e percepção da Marujada Bragantina. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável. UNB. Brasília – DF. 2010.

CARVALHO, Samanta V. C. B Rocha. Manifestações Culturais: In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs.). **Noções Básicas de Folkcomunicação**. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007. p. 64-66.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013 (coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco (7ª. ed., 1994), 1984.

DUSSEL, Henrique. **El Emcubrimiento del Indio**: 1492 hacia el origen del mito e de la modernidade. 2ª ed: México. Editorial cambio XXI, 1994.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Pés que Andam Pés que Dançam**. Memória, identidade e religião cultural na esmolação e marujada de São Benedito. Coleção Saberes Amazônicos. Belém: EDUEPA. 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz. 14ª Edição. 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed. 13 Reimp. Rio de Janeiro. LTC, 2008. 323 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elabora projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HICKER, Carmen. **Enrique Dussel**: o professor à luz do conceito de mestre em uma práxis pedagógica libertadora. 2005.100 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1986

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A Construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOTA NETO, João Colares da. **A Educação no Cotidiano do Terreiro**: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia: Belém 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MOURA, Renata. **A Dança-afro ao encontro da Educação Popular**. Monografia apresentada na UFRGS. 2010.

NONATO DA SILVA, Dário Benedito R. **Os donos de São Benedito**: convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX.. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós – Graduação em História da Amazônia, Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém, 2006

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SANTOS, Tânia Regina lobato dos. **Cartografias de saberes**: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA. 2007

PETRAGLIA, Isabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes 1995, p. 42-44.

PEIXOTO, Adão José. (Org.). **Interpretação entre Fenomenologia & Educação**. Campinas, SP. Editora: Alínea, 2003.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**: complexo e essencial para a vida universitária. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

SILVA, José Maria. Festas e Identidades na Amazônia. In: **Revista Observatório Itaú Cultural**: OIC – N. 14 (mai. 2013) – São Paulo: Itaú Cultural 2013.

SILVA, Dedival Brandão. **Os Tambores da Esperança**: um estudo sobre cultura, religião, simbolismo e ritual na festa de São Benedito da cidade de Bragança. Falangola Editora. 1994

SOARES Júnior, Luís Maria de Jesus & SILVA FILHO, **Edu Nonato da Marujada de São Benedito**(1998), em comemoração aos seus 200 anos.

ROSA, Maria Cristina (org.). **Festa, lazer e cultura**. Campinas: Papyrus, 2002.

SANTOS, Maria Roseli Sousa: **Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade**: por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa. Texto parcial da dissertação ENTRE O RIO E AS ARTES: uma cartografia dos saberes artístico-culturais emergentes das histórias de vida de jovens e adultos na Ilha de Caratateua, pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Ano: 2003

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina - o não ser**. Uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel. Petrópolis: Vozes, 1987.

SER PROFESSOR: IDENTIDADE DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tuany Sarmento da Silva¹⁸

Resumo

Este texto discute a construção da identidade profissional docente a partir das representações sociais de professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Utiliza-se como referencial teórico autores que discutem sobre identidade e identidade profissional docente. O texto expõe também a Teoria das representações sociais segundo Moscovici e Sá. Devido à atual conjuntura econômica e social, há o acirramento das exigências feitas aos professores, o que dificulta as definições dos docentes sobre suas reais funções no contexto escolar. Observa-se que há uma crise de identidade profissional docente devido à desvalorização da profissão, onde os professores encontram-se como profissionais desprestigiados socialmente, cujas atividades são realçadas cada vez mais por uma dimensão técnica da ação pedagógica. Nessa perspectiva, os professores não se sentem sujeitos de suas próprias ações, possuindo pouca autonomia no processo educativo. Desse modo, são construídas representações contraditórias sobre a profissão docente, nas quais as concepções dos professores acerca da profissão acabam não sendo ouvidas. Assim, torna-se fundamental trazer ao cerne dos debates educativos os professores do ensino fundamental e as representações atribuídas por eles sobre "ser professor", além da exposição de seus dilemas, pensamentos e percepções de si, os quais colaboraram para a construção de sua identidade docente.

Palavras-chave: Identidade docente; Representações sociais; Trajetórias pessoais e profissionais.

Introdução

O presente trabalho discute a construção da identidade profissional docente de professores dos primeiros anos do ensino fundamental, a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais. Desse modo, a identidade docente será discutida com base na Teoria das representações sociais, partindo do princípio de que a representação possibilita aos professores falar das imagens atribuídas por eles sobre a profissão docente.

¹⁸ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: tuany.sarmento2015@gmail.com

Por conta da atual conjuntura econômica e social, é inevitável o acirramento das exigências feitas aos professores e à escola, pois as mudanças econômicas e sociais da sociedade interferem diretamente no trabalho desses profissionais. Segundo Tardif, Lessard e Gauthier (2001), os professores estão cada vez mais numa posição de expectadores em sua profissão, com pouca autonomia em seu trabalho, tendo em vista que as diretrizes sobre a profissão e formação docente são, geralmente, definidas por grupos externos ao processo – pesquisadores do Ensino Superior, especialistas, formuladores de Políticas Educacionais, entre outros. Nesse sentido, há uma dificuldade por parte dos professores em definir suas reais funções, gerando, assim, uma crise de identidade.

Este cenário reforça o desejo de discutir a construção da identidade docente, sob a ótica de que muito se espera dos professores e muito lhes é exigido, contudo, ainda no século XXI, encontram-se como profissionais desprestigiados socialmente, cujas atividades são realçadas cada vez mais por uma dimensão técnica da ação pedagógica. De acordo com Souza (2006, p. 34), a “implicação deste modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e a profissão, gerando uma crise de identidade profissional”.

Diante da problemática que envolve os professores do ensino fundamental, cabem aqui algumas perguntas: Como se constrói a identidade docente dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental? De que forma se apresentam as trajetórias pessoais e profissionais dos professores na construção da identidade docente? Quais as representações sociais dos docentes ao ser e estar na profissão de professor? São essas perguntas que irão conduzir a discussão sobre a construção da identidade profissional docente neste trabalho.

Como fundamentação teórica serão utilizados os conceitos de *identidade* e *identidade profissional docente* segundo Ciampa (1989, 1998),

Dubar (1997), Nóvoa (1992), Pimenta (2002) e Tardif (2002). Será exposta também uma discussão teórica a respeito das *representações sociais* com base em Moscovici (1978, 2003) e Sá (1993, 1998).

A partir desta contextualização, acredita-se que investigando as representações sociais dos professores, é possível observar e compreender os dilemas e desafios da profissão docente, trazendo ao cerne dos debates educativos a “voz dos professores” e a reflexão de sua identidade profissional docente.

Desse modo, na introdução, propõe-se uma breve apresentação da temática central. O primeiro tópico trata sobre os conceitos de identidade e identidade profissional docente. O segundo aborda uma discussão a respeito da Teoria das representações sociais. O terceiro trata sobre a relação intrínseca entre a identidade profissional docente e as representações sociais. Por fim, nas considerações finais, serão registradas algumas conclusões sobre as ideias sínteses desenvolvidas nesse trabalho.

Identidade e identidade profissional docente: conceituando

Segundo Ciampa (1989), a identidade se constitui em uma constante metamorfose que acompanha as mudanças de um determinado tempo e espaço, ou seja, a identidade é definida historicamente a partir do meio sociocultural no qual o sujeito está inserido e acompanha as transformações sociais de um dado período histórico.

Ciampa (1989) também aponta que a identidade, além de ser construída de forma histórica, os sujeitos são personagens de sua própria história, isto é, um processo de construção ao fazer-se autores e personagens ao mesmo tempo. “As personagens são vividas pelos atores que as encarnam e que se transformam à medida em que vivem seus personagens” (CIAMPA, 1989, p. 157).

Segundo o autor, para compreender a identidade, faz-se necessário percebê-la como uma representação, pois a identidade é um processo

recíproco que se dá pela e na representação do outro. Para Ciampa (1989), antes do nascimento de um indivíduo, este já possui uma representação prévia construída por outro - sujeito reconhecido como filho ou filha de alguém. Contudo, é pelo agir e pelo fazer que uma pessoa se torna algo ou alguém, assim "nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática" (CIAMPA, 1989, p. 64). Este fato denota um caráter temporal da identidade.

Nessa perspectiva, a identidade é construída historicamente e se concretiza na atividade social, porque torna-se alguém por meio das relações sociais que são construídas ao longo da vida em meio ao contexto histórico-social em que os sujeitos estão inseridos. (CIAMPA, 1989). Desse modo, a identidade é construída pelos diversos grupos que o indivíduo faz parte. Ciampa (1998) acrescenta:

Se inicialmente, como vimos, apenas somos chamados, é à medida que vamos adquirindo consciência de nós mesmos que começamos a nos chamar. Quando ainda não nos vemos como objeto para nós mesmos - quando nossa consciência ainda não se desenvolveu - o nome (ou qualquer predicação) permanece como algo exterior, começamos a adquirir consciência de nós mesmos e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir (CIAMPA, 1998, p. 132).

Nesse sentido, para Ciampa (1998), o nome dado a alguém não é a identidade, é a representação dela, além disso, a identidade pode ser representada de várias formas, "ao dar nome a alguém, ao chamar alguém de uma maneira, torno esse alguém determinado" (CIAMPA, 1998, p.132).

Segundo Ciampa (1989), a identidade é pautada na diferença, por meio do qual um indivíduo se iguala ou se diferencia do outro, conforme os grupos sociais dos quais fazem parte. Nesse sentido, a identidade é marcada pela diferença, naquilo que o sujeito quer ser ou não quer ser, a partir das interações sociais.

Assim, baseado em Ciampa (1989), compreende-se que a identidade é constituída em um constante processo de transformação, e não como algo pronto, acabado. Nesse sentido, a identidade é construída ao longo da vida,

por meio das interações, nas relações sociais e nas representações entre o *eu* e o *outro*.

Já para Dubar (1997), a identidade é uma construção concomitantemente individual e coletiva, relacionada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e aos diversos fatores externos como, por exemplo, as percepções de mundo construídas socialmente. Segundo o autor “[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos” (DUBAR, 1997, p. 105).

Dubar (1997) focaliza seus estudos acerca da identidade no trabalho, destacando o caráter dinâmico da identidade profissional. Para o autor, a identidade profissional constitui-se de uma construção social mais ou menos estável de acordo com um legado histórico, assim como de um sistema de relações entre pares de um mesmo campo de atuação e contexto social. É nesse contexto que se identifica dois processos identitários básicos apontados por Dubar (1997): o biográfico e o relacional. Especificamente tratando da construção da identidade docente, Pimenta (2002) considera que esta:

[...] 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 significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2002, p. 19).

Com base em Dubar (1997) e Pimenta (2002), observa-se que os professores constroem sua identidade profissional por meio de suas histórias de vida, interligadas à sua formação e profissionalização, criando representações sobre si mesmos e suas funções. Nessa perspectiva, a identidade do professor vai-se construindo progressivamente ao longo da

carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começou a atuar e a encarar-se como profissional.

Com relação à construção da identidade profissional docente, Nóvoa (1992) aponta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Conforme Nóvoa (1992), o processo identitário dos professores se sustenta sobre a associação de três AAA: *A de adesão* – porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; *A de ação* – porque se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal, na escolha das melhores maneiras de agir; *A de autoconsciência* – porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Nota-se que a identidade profissional é indissociável da identidade pessoal, como bem sublinha Nóvoa (1992, p.15) citando Nias (1991): “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nessa perspectiva, não há como analisar a construção identitária profissional do professor, sem considerar a pessoa do professor.

Segundo Nóvoa (1992 p. 17), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Nessa perspectiva, ao analisar a identidade profissional docente, é importante levar em consideração os valores, as crenças, as culturas e as diferentes formas que os professores se veem enquanto profissionais.

Nesse sentido, diversos estudos neste campo são realizados no intuito de tentar compreender a identidade profissional docente dos professores, a

partir de seus dilemas, pensamentos, percepções de si e de ser professor, os quais colaboraram para a construção de sua identidade, tanto pessoal como profissional.

A Teoria das Representações Sociais

Situada entre as fronteiras da Sociologia e da Psicologia, o teórico responsável pela criação do campo de estudo da Teoria das representações sociais é Sèrge Moscovici, a partir de estudos desenvolvidos em 1961. Desde então, Moscovici começou a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento, uma importante crítica à natureza individual da psicologia social na América do Norte e Grã-Bretanha (SÁ, 1993). Para ele, a representação social

[...] é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Moscovici (1978) enfatiza que as representações sociais têm um caráter coletivo, envolvendo as relações de comunicação entre indivíduos. Segundo Oliveira (2005, p. 167), “a representação é, portanto, construída por diversas relações de comunicações sociais e dos seus diferentes discursos”. Nessa perspectiva, as representações sociais são desenvolvidas nas famílias, nas escolas, nos diversos grupos sociais, e nos variados contextos socioculturais dos indivíduos.

Os indivíduos, ao se depararem com as mais variadas situações da vida cotidiana, criam conceitos, significados e opiniões para os mais diversos acontecimentos. Dessa forma, esses “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações, que são as representações sociais, devem ser considerados como verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas [...] pelas quais se procede à interpretação e até mesmo à construção das realidades sociais” (MOSCOVICI, 1976 *apud* SÁ, 1993, p. 26). Nessa

perspectiva, a construção destes conceitos acontece na vida cotidiana por indivíduos que pensam por meio de interações sociais.

Nesse sentido, para o autor, os sujeitos vivem e relacionam-se em uma sociedade pensante, onde “os indivíduos são [...] pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam [...] suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (MOSCOVICI, 1984 *apud* SÁ 1993, p.28).

De acordo com Moscovici (2003), a linguagem e as práticas dos atores sociais que interagem por meio da vida cotidiana, são os pontos centrais da Teoria das representações sociais, e estas encontram-se perpassando entre os dois mecanismos que dão sustentação a esta abordagem: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem pode ser definida como um processo que classifica e denomina algo, ou seja, o sujeito associa coisas às palavras, transformando conceitos em imagens. A objetivação, por sua vez, é definida como um processo primordialmente formador de imagens, onde noções abstratas são transformadas em algo quase concreto, quase tocável (MOSCOVICI, 2003). Nesse sentido, entende-se que:

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em quase concreto [...] Esse mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2003, p. 60-1).

Segundo o autor, podem existir diversas representações de um mesmo objeto, e estas representações podem se diferenciar segundo o contexto socioeconômico, cultural, político, e religioso dos indivíduos ou grupos que as produzem. Nessa perspectiva, para Moscovici (2003, p.87), “classes dominantes e dominadas não possuem uma representação igual à

do mundo que elas compartilham, mas o veem com olhos diferentes, julgam-no de acordo com critérios específicos e cada uma faz isso de acordo com suas próprias categorias". Nesse sentido, a representação pode ser produzida em uma determinada posição social e, é definida em função dos valores e práticas de cada grupo.

As Representações Sociais e a identidade docente: um diálogo possível

De acordo com Moscovici (2003), teórico responsável pela criação do campo de estudo das representações sociais, estas:

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como objetivo atrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Outro aspecto importante a ser observado é que, para Moscovici (1978), o objeto da Teoria das representações sociais encontra-se nos valores, crenças, significados, atitudes e práticas expressas por meio da linguagem comum e na vida cotidiana. Desse modo, o social deve ser compreendido como um mundo de símbolos e significados que é suscetível de investigação.

Nessa perspectiva, relacionando a Teoria das representações sociais com a identidade docente é uma maneira de trazer ao cerne dos debates educativos as "vozes dos professores", o que propicia compreender os sentidos atribuídos por eles acerca da profissão e de sua identidade profissional docente. Logo, possibilita ao próprio docente analisar sobre seu modo de ser e estar na profissão, refletindo em sua trajetória pessoal e profissional, por meio de memórias passadas e presentes. Assim, o professor reflete as suas práticas docentes e o modo de ser professor, (re) construindo sua identidade profissional.

Na literatura internacional, os trabalhos de António Nóvoa (1992), Michäel Huberman (1992) e Ivor F. Goodson (1992), autores da coletânea *vidas de professores*, ilustram o forte respaldo teórico da utilização da experiência pessoal em consonância com a experiência profissional dos docentes. Segundo Nóvoa (1992), as abordagens que utilizam as trajetórias pessoais e profissionais dos professores têm orientado reflexões com relação à ação e o processo identitário docente, pois “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17). Nesse sentido, a construção da identidade docente está essencialmente nas experiências pessoais e profissionais dos professores, ou seja, vivenciadas pelas culturas, pelas interações sociais, contextos socioculturais de trabalho, entre outros.

Tardif (2002), ao fazer a relação da identidade docente com os saberes dos professores, afirma que “[...] o saber dos professores [...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2002, p.11). Nesse sentido, ao tentar identificar o processo de construção da identidade docente, deve-se perceber a relação intrínseca entre a pessoa e o profissional, trata-se de pensar como determinados modos pessoais relacionam-se ao profissional em seu trabalho. Nesse sentido, a identidade docente está diretamente relacionada ao significado que cada professor,

[...] enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 19).

A partir dessa afirmação, compreende-se que a identidade docente se desenvolve e adapta-se ao contexto sociocultural histórico em que o professor está inserido, e que a maneira como cada docente ensina está

relacionado diretamente daquilo que é como pessoa, por meio de suas vivências e experiências na qualidade de ator social.

Contudo, por conta da atual conjuntura econômica e social, é inevitável o acirramento das exigências feitas aos professores e à escola, gerando, assim, uma crise de identidade docente (REIS, 2011). Um aspecto interessante de análise que contribui com essa crise e, conseqüentemente, a desvalorização da profissão docente, é o fato dos professores não se sentirem mais sujeitos de suas próprias ações, o que resulta em pouca autonomia no processo educativo. Nesse sentido, as concepções dos professores acerca da profissão, geralmente, não são ouvidas e, desse modo, acabam sendo construídas representações contraditórias sobre a profissão docente, muitas vezes relacionadas à docência aos valores de sacerdócio ou ofício e não de profissão (TARDIF, 2013).

A partir desta perspectiva, constroem-se representações as quais os professores são aqueles que sabem dar aula e, portanto, bastam ter qualidades pessoais para desempenhar bem sua função, o que permite entender que toda pessoa que deseje, pode tornar-se professor. Nesse sentido, a concepção de ensino é vista com caráter prescritivo e comportamental, sendo uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um (NÓVOA, 2013).

Em meio a tantas representações contraditórias sobre a profissão docente, há de se questionar: afinal, quais representações são construídas pelos docentes sobre "ser professor"? E quais relacionam-se com a construção de sua identidade como grupo profissional? Nesse sentido, cabe compreender como o professor se vê enquanto profissional diante de variados discursos advindos de diversas instâncias da sociedade.

Nesta perspectiva, a Teoria das representações sociais, envolvida com a identidade docente, permitirá uma aproximação com a realidade social dos professores, por meio das constantes interações desses atores sociais em seus contextos de vida e de trabalho. Como bem ressalta Goodson

(1992, p. 69), “um ponto de partida mais valioso e menos vulnerável seria observar o trabalho do professor no contexto da sua vida profissional”. Desse modo, compreender a realidade de professores dos primeiros anos do ensino fundamental e os frutos dessa construção coletiva e social é, portanto, o que contribui para a análise da construção da identidade profissional docente e dos significados que os professores atribuem à profissão.

Sá (1998) aponta o caráter plurimetodológico do estudo das representações sociais. Segundo o autor, os estudos das representações sociais requerem articulação com uma diversidade de métodos que podem fazer o pesquisador se aproximar das práticas sociais. Sá (1998) ressalta a complexidade que envolve a compreensão das representações sociais, fazendo com que a pesquisa neste campo permita “[...] – e solicita mesmo – algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico” (SÁ, 1998, p. 85). Nesse sentido, o campo das representações sociais é concomitantemente multifacetado e aberto para novas práticas.

Assim, colocar em discussão a identidade profissional docente articulada com as representações sociais propicia uma aproximação da realidade do professor, analisando, ao longo das trajetórias de vida e do exercício da profissão, os motivos que o levaram à escolha e permanência na profissão, seus dilemas, pensamentos, percepção de si e de ser professor, os quais colaboraram para a construção de sua identidade docente.

Sendo assim, em conformidade com o referencial teórico apresentado, parte-se do pressuposto de que a identidade é um processo contínuo de significação, que não é fixa ou dada, e que é construída nas relações desenvolvidas pelas interações sociais, em comunicação com cada contexto histórico-social. Portanto, a identidade docente está diretamente relacionada com as representações sociais construídas no contexto de trabalho e nas trajetórias de vida dos professores.

Considerações finais

Este trabalho teve como proposta discutir a construção da identidade profissional docente de professores dos primeiros anos do ensino fundamental. Foi intenção também deste estudo compreender as representações sociais dos docentes ao ser e estar na profissão de professor, por meio das trajetórias pessoais e da experiência concreta de trabalho. Desse modo, pretende-se tecer algumas considerações finais, porém não conclusivas, sobre as ideias sínteses desenvolvidas nesse trabalho.

Depois de feita a contextualização do objeto, com base nos referenciais teóricos utilizados, foi possível observar como as mudanças sociais estão afetando o processo educativo, logo, modificando o papel do professor no contexto educacional. Assim, nota-se que é grande a dificuldade dos professores em delimitar suas reais funções, bem como é intenso o choque com a realidade, percebido por eles no começo do exercício profissional (HUBERMAN, 1992), gerando desafios e dilemas referentes à construção da identidade profissional docente. A partir disso, acredita-se, que trazendo ao cerne dos debates educativos as “vozes dos professores” e suas experiências de vida, será possível observar e compreender os dilemas e desafios da profissão e da construção identitária docente.

Neste trabalho, reforça-se a concepção de que as experiências de vida dos professores também possuem relevância no processo de construção da identidade profissional docente. Muitos trabalhos referentes à história de vida dos professores defendem a visão de que há “muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a

socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (TARDIF, 2002, p. 72).

Nesse sentido, a relevância de articular a identidade docente com a Teoria das representações sociais, reside na contribuição conferida à compreensão do ser docente, na medida em que possibilita aos próprios professores realizarem uma leitura crítica de si, de sua formação enquanto pessoa e profissional (NÓVOA, 1992). Por meio disso, é possível analisar as diferentes formas que os professores se compreendem enquanto profissionais, para um repensar de sua identidade docente.

Portanto, pesquisas sobre a formação de professores e sua identidade profissional docente ainda são desafios a serem trilhados. Desse modo, torna-se relevante ampliar e enriquecer pesquisas científicas futuras sobre o ser professor e sua realidade concreta de trabalho e de vida, reconhecendo-o como sujeito histórico-social e que possui trajetórias, tanto pessoais quanto profissionais, que necessitam ser ouvidas.

Referências

- CIAMPA, A. C. **A estória de Severino e Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- _____. Identidade. In: LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. IN: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto (PT). Porto Editora, 1992, p. 63-78.
- HUBERMAN, M.. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de Professores**. Porto (PT). Porto Editora, 1992.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. O fenômeno das representações sociais. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto (PT). Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, I.A. de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial**: uma problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Petrópolis: 2e. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, A. C. de L. **Representações Sociais sobre ser professor**: indícios da constituição da identidade docente. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SOUZA, E. C.de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RES-Editora Ltda, 2001. p. 5-59.

EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE SOCIAL: REFLETINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO.

Suzianne Silva de Oliveira¹⁹.

Resumo

O estudo do gênero, no âmbito do sistema penal, enquanto questão pública, política e social, constitui uma investigação acerca das relações sociais estabelecidas pela vivência anterior ao cárcere e, uma vez inserida neste contexto como a mulher reage frente à cultura prisional configurada neste sistema, sendo esta marcada por cenas de violência, repressão, abandono, exclusão. Realidade circunscrita no interior dos presídios no Brasil. Na investigação referente ao estudo do gênero, Scott (1995) aborda as relações sociais, construídas de forma desigual, subjugando a mulher ao domínio do homem. No contexto prisional, é possível compreender segundo as narrativas de vida das mulheres em situação de cárcere, o reflexo desta forma desigual entre as relações de poder estabelecidas pelo contexto social, haja vista que, a maioria destas mulheres foram vítimas de violência sexual e doméstica, preconceito, exclusão, abandono, etc. Marcadores sociais que configuram o atual cenário Brasileiro. O momento da prisão constitui um fator determinante para que estas mulheres influenciadas pela cultura prisional possam sugerir novos arranjos sociais (superando o momento do crime e/ou embarcando no universo da violência). Neste sentido, este estudo objetiva analisar a relevância da prática pedagógica do educador inserido na escola prisional, a fim de, sobrepor a cultura prisional e através da educação ressignificar o ambiente prisional estimulando o respeito às diferenças sociais, étnicas e culturais, bem como, oportunizando a essas mulheres novos arranjos sociais pela superação e combate ao crime. A abordagem utilizada é a pesquisa bibliográfica através da revisão de literatura e análise documental.

Palavras-chave: Educação Carcerária; Diversidade Social; Cultura Prisional; Prática Pedagógica; Presídio Feminino.

Introdução

A globalização representa uma palavra chave de retóricas estratégicas, que constituem um meticuloso jogo político em que os discursos vão instituindo proposições quase unanimemente inquestionáveis. Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas

¹⁹ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: suzianneoliveira@yahoo.com.br

como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade (FLEURI, 2001, p. 45).

Pensar e discutir gênero sob a ótica da diversidade social e cultural requer uma série de estudos, implicações e conquistas que revolucionaram o papel da mulher na sociedade, estudo este fundamental para compreendermos a forma como a mulher foi sendo inserida no mundo do crime, partindo do trajeto de sua participação social bem como da construção histórica entre o papel social do homem e da mulher frente às relações e papéis sociais estabelecidos.

Segundo Scott (1995), o estudo sobre gênero fazia alusão especificamente às questões da feminilidade, analisando o papel social da mulher de forma isolada da sociedade. A fim de dissociar os termos "gênero" e "sexo", uma série de estudos quanto à questão passam a ser introduzidos de forma a definir gênero como uma construção histórica fundamental entre o papel social exercido por homens e mulheres, ressaltando que tal estudo não pode fundamentar-se de forma isolada, ou seja, nenhuma compreensão acerca de qualquer um (homem e mulher) pode existir através de estudos totalmente separados. Atualmente, estudos acerca da temática rompem com essa perspectiva de relacionar gênero as questões biológicas, demonstrando a forte influência das relações sociais construídas historicamente por homens e mulheres, constituída pelos sujeitos sociais.

O estudo do gênero exige uma análise profunda da sociedade do passado, a fim de compreendermos a cultura ali instaurada para posterior análise de como essas representações sociais refletem na sociedade do presente. No que se refere ao contexto prisional feminino, este artigo irá abordar as diversas formas de manifestações culturais presentes no ambiente carcerário, as quais, na sociedade contemporânea, representam um desafio para a prática pedagógica. Atualmente, dentre os diversos conflitos existentes entre os grupos sociais, a luta pela existência das

culturas como sistemas originais de viver e pensar no campo simbólico tem ganhado maior visibilidade, sobretudo, no campo da educação.

A cultura, na perspectiva de Geertz (1989), pode ser compreendida como o conjunto de estruturas dotadas de significados através dos quais os homens são forma à sua experiência. No que se refere ao presídio feminino, Santana (2012), analisa a forma com que as mulheres em situação de cárcere retratam o ambiente prisional, construindo diferentes significados para retratar-se ao Centro de Reeducação Feminino – CRF, único presídio feminino do estado do Pará. Segundo a autora, é exatamente essa categoria que acredita traduzir bem o que seja o CRF, para estas mulheres a dualidade existente nessa noção sobre a casa (expressão como elas se referem ao CRF) nos permite pensar sobre a complexa “teia de significados” – para a qual já nos alertava Geertz²⁰. Neste sentido, Santana (2012), afirma que nem o CRF é, somente, o lugar de mulheres condenadas pela justiça, nem é, exclusivamente, uma casa penal. É uma casa, a casa dos dias que terão que passar por lá, onde as intrincadas relações se estendem pelo período de uma sentença, com inúmeras formas de serem vividas.

Diante do exposto, cabe ao professor inserido na escola prisional o desafio de promover uma educação que preserve a cultura do outro, reconhecendo este outro como sujeito que conhece, dotado de saberes que são próprios de sua cultura. Por cultura, podemos compreender a identidade referente à determinada sociedade, ou seja, os parâmetros culturais constituem certos padrões entre as relações sociais existentes em determinada sociedade e/ou grupo social. Face ao contexto prisional, tal discussão se repercute através da cultura prisional retratada através da violência, repressão, exclusão, discriminação e desigualdade social, tratamento desumano, imposição de regras, etc. É evidente que na vivência

²⁰ Geertz, antropólogo norte-americano, já na década de 70 do século XX, publicou seu livro, hoje clássico na antropologia interpretativa, chamado “A Interpretação das Culturas”. Nele, o referido autor chama atenção para o fato de que todos construímos símbolos que ganham sentido dentro de seu contexto próprio, podendo encontrá-los nas dimensões culturais da política, da religião e dos costumes sociais.

em cárcere, a mulher, é desafiada a romper com a cultura anterior ao cárcere para assim vivenciar novos arranjos culturais inerentes ao ambiente prisional, assumindo assim uma nova identidade, na maioria das vezes como próprio mecanismo de defesa.

A educação nas prisões faz parte de um projeto recente na história das cadeias no Brasil; constituindo uma política preventiva para romper com as estruturas do crime e, assim contribuir para a reinserção social da população carcerária. Em face dos inúmeros discursos acerca da importância em se promover uma educação intercultural, Fleuri (2001), destaca que a relevância e a necessidade do estudo desta temática evidenciam-se mais amplamente, no Brasil, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental no Brasil elegem a Pluralidade Cultural, como um dos temas curriculares transversais.

Algumas iniciativas já trataram da temática em projetos específicos e pontuais. Encontram-se alguns estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico. Mas pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta educativa que considere efetivamente a complexidade cultural do Brasil. Soma-se a esta problemática a necessidade de voltar essa discussão para o contexto prisional, haja vista que, compreende uma diversidade social, cultural, de gênero, etc. Segundo Fleuri (2001), é nesta perspectiva da diversidade e das relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil.

É a partir deste contexto que este artigo irá estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural, sobretudo, no campo da educação prisional, buscando demonstrar os avanços e os desafios do professor em trabalhar essa perspectiva de educação na escola prisional, ou seja, pretende-se analisar os resultados alcançados através desta perspectiva de educação, bem como, as

dificuldades diárias que o os educador prisional encontra para colocá-la em prática, uma vez que, é notório o descaso do sistema penitenciário em estabelecer e efetivar políticas públicas destinadas a melhoria e qualidade da educação nos estabelecimentos prisionais.

Neste sentido, ao efetivar a educação intercultural o professor deixa de silenciar tal realidade, a qual é caracterizada por uma educação tradicional/conteudista para assim promover uma educação mais humanitária, que respeite a diversidade cultural, contribuindo para a formação de identidades e estando orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Educação que valorize o potencial dos alunos através do diálogo e debate frente às próprias determinações do sistema, de modo a problematizadas para assim estabelecer mudanças.

O estudo de gênero frente à invisibilidade social da mulher no sistema de justiça criminal

A historiografia dos séculos XV e XVIII demarca o surgimento de temas dedicados à denúncia da condição de opressão das mulheres, tendo como principais fatores a superioridade e a dominação imposta pelos homens nas sociedades da época. O conceito de "feminista" surge em face dessas determinações sociais que sujeitavam a mulher à autoridade do homem no período da sociedade patriarcal. Segundo Pierre Bourdieu (1930), a submissão da mulher em relação ao homem era sustentada por três instâncias principais, a saber, a família, a igreja e a escola. Ao considerar a tríade (família-igreja-escola), como os principais fatores que influenciaram as desigualdades de gênero, o autor chama atenção à forma como estas principais instituições ditavam regras desiguais quando do comportamento/conduita próprios para a mulher e para o homem, sendo a mulher educada para o cuidado e afazeres domésticos do lar, quanto que o homem era educado para o trabalho, para chefiar a família, participar da política, para o exercício militar, etc. Logo, estas três instituições exerciam

e de certa forma ainda exercem forte influência para o estabelecimento dessas desigualdades sociais.

Sobre as desigualdades que atingiam as mulheres, o autor ressalta:

As mulheres são excluídas de todos os lugares públicos (assembleia, mercado), em que realizam os jogos comumente considerados os mais sérios da existência humana, que são os jogos da honra. E, excluídas, se assim podemos dizer, a priori, em nome do princípio (tácito) da igualdade na honra, que exige que o desafio, que honra quem o faz, só seja válido se dirigido a um homem (em oposição a mulher) e a um homem honrado, capaz de dar uma resposta que, por representar uma forma de reconhecimento, é igualmente honrosa. A circularidade perfeita do processo indica que se trata de uma partilha arbitrária. (BOURDIEU, 1999, p. 62).

A base de toda a forma de desigualdade referente à mulher é compreendida pelo autor sobre o viés dos três princípios estabelecidos, a saber, a família, a igreja e a escola, fragilizando a autonomia de expressão/opinião da mulher quando das questões política, econômica e social. A divisão do trabalho e a distribuição da riqueza no período vivenciado indicavam questões desiguais colocando o homem numa posição de superioridade pelo exercício do trabalho e a mulher numa condição de inferioridade, ficando sujeita ao domínio do homem. Diante deste cenário político e social, surge na primeira metade do século XIX, na Inglaterra e nos EUA, o movimento feminista com o objetivo principal de conquistar direitos civis, como o voto e o acesso ao ensino superior, reforçando a identidade sexual feminina e negando a relação de hierarquia entre homem e mulher. Defende ainda, que as qualidades ditas femininas ou masculinas sejam vistas como atributos do indivíduo e não como diferença de um ou outro sexo sugerindo diversas desigualdades sociais entre estes.

O movimento feminista contemporâneo surgiu nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960, e se alastrou para diversos países industrializados entre 1968 e 1977, apresentando como reivindicação central a luta pela "libertação" da mulher. O termo "libertação" deve ser entendido como uma afirmação da diferença da mulher, sobretudo em termos de alteridade. O movimento feminista contemporâneo atua com

base numa perspectiva de superação das relações conflituosas entre os gêneros masculino e feminino, recusando, portanto, o estigma ou noção de "inferioridade". Neste sentido, pode-se dizer que na atualidade as rebeliões ocorridas no contexto dos presídios são consideradas como movimentos sociais contemporâneos os quais emergem de forma desorganizada sem uma organização definida através dos descasos de tratamento as questões prisionais.

No Brasil, o movimento feminista ganha vida entre o fim do século XVIII e início do século XIX, quando as mulheres brasileiras começam a se organizar e conquistar espaço na área da educação e do trabalho. Vale ressaltar que o movimento feminista brasileiro conquistou, nas últimas décadas, a ampliação dos direitos da mulher. As ações do movimento feminista foram decisivas para articular o caminho da igualdade entre os gêneros, que, apesar de todos os avanços, ainda não é plenamente garantida. Sobre as conquistas da mulher e a trajetória de lutas pelo fim da erradicação da desigualdade social entre os gêneros. Bourdieu (1999) afirma:

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua "mão direita", masculina, e sua "mão esquerda", feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina. (BOURDIEU, 1999, p. 139).

Assim, discutir e refletir as teorias de gênero e patriarcado é fundamental para compreendermos como as mulheres foram estabelecendo para si novos comportamentos, padrões e costumes rompendo com o "ser mulher" constituído durante a sociedade patriarcal, ou seja, para muitas mulheres hoje o "ser mulher" não faz referência ao cuidar do lar, sobretudo

ao exercício da atividade profissional e acadêmica construindo assim sua própria autonomia e independência.

Com base nesta trajetória de conquista social da mulher, a pesquisa direciona a discussão para a história conflitante das mulheres em situação de cárcere, posto que por inúmeros fatores, como por exemplo, a violência, a ausência de uma estrutura familiar e a falta de acesso à educação, não acompanharam o progresso social à elas conferido resultando assim na inserção destas no mundo do crime.

Educação *no* cárcere e educação *do* cárcere: as antagônicas aprendizagens constituídas nas prisões.

A educação nas prisões constitui um marco recente na história das cadeias no Brasil. A fim de efetivar ações educativas nos estabelecimentos penais foi necessário todo um processo político a respeito da questão. Atualmente, a educação no cárcere constitui um desafio para muitos educadores, posto que, pensar a educação dentro de um espaço prisional por si só já remete à uma questão antagônica, isto porque, a educação voltada para os presídios ainda está em fase de desenvolvimento. Foi de forma tardia que se percebeu que a educação, como um direito humano de todos, deveria ser garantida a pessoa presa independente de sua condição. Neste sentido, considera-se a proposta da educação no cárcere um grande avanço em cumprimento aos direitos do preso, contudo, esta ainda é baseada no ensino de regras para o bom comportamento e disciplina do preso.

A fim de melhor compreender o objetivo da educação, Pereira (2011) afirma:

Por educação, entendemos todos os processos de formação humana que se dão formal, informal e não formalmente na sociedade e sua relação com o trabalho como condição de humanização; enquanto a pedagogia é uma ciência que se preocupa com a cientificidade das práticas educativas que se processam no campo da educação, ela busca investigar essas práticas em busca de aspectos epistemológicos e metodológicos e sua relação direta com a sociedade (PEREIRA, 2011, p. 46).

A educação, contínuo processo de formação humana, deve ser compreendida no âmbito da educação no cárcere como um processo de construção do conhecimento e cidadania a fim de estabelecer uma consciência crítica-transformadora, para além da simples ocupação do tempo e remissão da pena. Analisando os tipos de educação nas prisões, Pereira (2011) estabelece uma diferenciação entre a educação *no* cárcere e a educação *do* cárcere. Sobre a primeira o autor esclarece:

A Educação no Cárcere nessa via seria um processo de acessar conhecimentos para aquelas pessoas que estão presas, desenvolvendo-as cognitivamente e socialmente para que possam se reintegrar à sociedade. Essa educação é tanto para a sua escolarização (formação dentro do sistema oficial de ensino) e profissionalização (formação para o mundo do trabalho). (PEREIRA, 2011, p. 46).

A educação no cárcere é toda prática educativa voltada para a construção do conhecimento e mudança de mentalidade, no sentido de sobrepor a educação do cárcere, ou seja, aquela própria do convívio e/ou do meio social caracterizada pelas contradições sociais do espaço prisional. Sobre a educação do cárcere o autor afirma:

[...] significa as práticas adaptativas que se processam dentro das prisões para que o preso adquira a cultura e ética carcerárias - aceite as regras e visão de mundo desse espaço, exerçam a submissão e aprenda a lidar com questões que eles não estão preparados, mesmo que seja à base da violência física (PEREIRA, 2011, p. 46).

Segundo o autor, a educação do cárcere é a aquisição das regras internas, ou seja, a forma como os internos direcionam a cultura prisional característica de seu convívio social, muitas das vezes como próprio mecanismo de defesa. No que se refere a esta forma de educação o autor revela que muitos são os *habitus* a serem superados, uma vez que, tal cultura representa um embate entre os objetivos propostos pela educação formal e não-formal voltada para a escolarização, formação e capacitação dos sujeitos.

A educação do cárcere agrega uma série de valores característicos da cultura prisional, ou seja, é uma educação retratada pelo meio social,

carregada de autoritarismo, discriminação e violência, o que revela um confronto interno a ser problematizado pelos próprios detentos, de modo a não excluir uma em detrimento da outra, contudo cabe ao professor a tarefa de trabalhar juntamente com as detentas uma proposta de educação que respeite e valorize as diferenças, sobretudo, que problematize a cultura prisional e a diversidade social, a fim de, oportunizar as diferentes formas de manifestações culturais, bem como, promover o protagonismo social destas mulheres favorecendo uma autocrítica frente a sua identidade e as determinações impostas pelo sistema.

Educar dentro de um espaço de reclusão social por si só revela um meio contraditório frente aos princípios da educação formal, constituindo um verdadeiro desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas penitenciárias destinadas a educação.

O sistema carcerário representa um campo específico de atuação do profissional da educação, isto porque, apresenta diversas peculiaridades próprias do contexto em que este é inserido.

Para Pereira (2011, p.47) “é um campo específico, com estrutura própria e os seus símbolos, imagens, representações, artefatos e normas”. Logo, as pessoas que adentram nestes espaços conseqüentemente internalizam a cultura prisional ali estabelecida pelo convívio social, entretanto, ao mesmo tempo em que essas pessoas passam a vivenciar essa cultura, elas também de certa forma acabam modificando as normas internas do presídio a partir de sua própria identidade, aquela formada antes mesmo da privação de liberdade, o que interfere na ressignificação do espaço prisional.

A política de enfrentamento voltada para subsidiar a problemática da educação nas prisões deve levar em consideração em seu plano de ação o reflexo desta cultura prisional a qual confere ações e modelos antagônicos aos princípios da educação formal e não-formal voltados para a formação, instrução e qualificação para o trabalho.

Assim, pensar a educação no cárcere como proposta de respeito a diversidade social e cultural dos sujeitos privados de liberdade, significa um embate político-social contra as diversas formas de alienação características dos espaços de reclusão social. Logo, a fim de alcançar o seu objetivo é preciso promover uma educação diferenciada daquela praticada pela escola de ensino regular, agregando todas as complexidades/especificidades próprias destes espaços para assim efetivar uma educação intercultural. Diante deste processo, é urgente repensar a prática do professor, o qual deve ter uma formação específica para atuar na escola prisional, de modo a qualifica-los para trabalhar com essa realidade tão complexa e diferenciada.

O desafio da educação prisional como proposta intercultural

O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. E este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial (FLEURI, 2001, p. 49).

Diante deste processo torna-se imprescindível a proposta de educação intercultural, no sentido respeitar e considerar o outro, porque na medida em que o educador potencializa, valoriza e preserva a cultura de seus educandos ele acaba estimulando o respeito e a promoção da diversidade e das diferenças culturais, preservando identidades e forjando outras. Lutar pela preservação das culturas, dos potenciais de cada uma, é lutar pela sobrevivência da humanidade, do planeta. Por isso, a necessidade de romper com a visão errônea sobre a interculturalidade (a qual esteja voltada para a promoção de uma educação voltada para o outro de tal forma que ele possa aprender o que eu sei, para poder conversar comigo, do meu ponto de vista). Na realidade a interculturalidade é muito mais do que isso. Em primeiro lugar, é o reconhecimento do outro e da sua cultura como

produtores autônomos significativos de conhecimento, de autonomia própria.

A grande riqueza desta relação intercultural se configura na interação com o outro, ao buscar compreender o outro em profundidade, colocando em cheque a própria estrutura do meu pensamento, do meu modo de viver, não no singular, mas no plural, em reciprocidade e construção com o outro.

A educação nas prisões deve seguir uma proposta contra hegemônica, rompendo com as estruturas hegemônicas de educação para assim trabalhar a subjetividade dos atores prisionais conferindo a estes uma educação mais libertadora.

Em seu estudo sobre as classes oprimidas, Paulo Freire (1987), propõe o processo da dialogicidade a fim de promover uma educação libertadora. A dialogicidade, segundo o autor consiste:

Impõe-se, pelo contrário, a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação. (FREIRE, 1987, p.71).

A dialogicidade, segundo Freire (1987), consiste no diálogo existente entre professor e aluno de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educando maior participação, interação e criticidade frente ao sistema de ensino. O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais, as quais buscam promover tal processo como um todo integrado, destacando assim o papel do educando.

Apesar de tantas reflexões, a atual situação da prática educativa de muitas escolas ainda demonstra a massificação dos alunos com pouca ou nenhuma capacidade de resolução de problemas e poder crítico-reflexivo.

A padronização dos mesmos em decorar conteúdos, além da dicotomia ensino-aprendizagem e do estabelecimento de uma hierarquia entre educador-educando ainda se configuram como problemáticas a serem enfrentadas pela escola.

No contexto das escolas prisionais, tais problemáticas tendem a se apresentar de forma mais intensa, isto porque, o sistema penitenciário brasileiro pouco ou quase nenhuma assistência promove para a melhoria e qualidade da educação nas prisões, para além desta questão ainda tem outros fatores, tais como a violência, o medo, a discriminação, etc., os quais refletem de forma negativa neste processo.

A instituição prisão compreende um sistema de justiça criada para punir os sujeitos pela prática de determinado crime. Para tanto as prisões agregam uma série de características que são próprias do seu sistema de justiça, a saber, a cultura prisional como mecanismo de correção e disciplina da pessoa presa.

Segundo Enving Goffman (1961), as prisões são definidas como instituições totais por assim agregar uma série de determinações e complexidades específicas deste sistema. Segundo o autor as instituições totais são:

[...] Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra os perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. (GOFFMAN, 1961, p. 17).

O estudo das prisões também é apresentado na obra de Foucault (2010), segundo o autor essas instituições mantém um poder quase total sobre os detentos; tem seus mecanismos internos de repressão e de castigo (disciplina). Leva à mais forte intensidade todos os processos que encontramos nos outros dispositivos de disciplina. Ela tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao indivíduo pervertido; seu modo de ação é a coação de uma educação total:

Na prisão o governo pode dispor da liberdade da pessoa e do tempo do detento; a partir daí, concebe-se a potência da educação que, não em só um dia, mas na sucessão dos dias e mesmo dos anos pode regular para o homem o tempo da vigília e do sono, da atividade e do repouso, o número e a duração das refeições, a qualidade e a ração dos alimentos, a natureza e o produto do trabalho, o tempo da oração, o uso da palavra e, por assim dizer, até o do pensamento, aquela educação que, nos simples e curtos trajetos do refeitório à oficina, da oficina à cela, regula os movimentos do corpo e até nos momentos de repouso determina o horário, aquela educação, em uma palavra, que se apodera do homem inteiro, de todas as faculdades físicas e morais que estão nele e do tempo em que ele mesmo está (FOUCAULT, 2010, p. 265).

Conforme nos apresenta o autor, a principal determinação da prisão é a relação de domesticidade que mantém com os sujeitos encarcerados, objetivando formar indivíduos cada vez mais submissos às determinações impostas pelo sistema de justiça criminal.

Diante desta relação observamos que a educação promovida nas prisões, em determinados contextos prisionais, acaba reforçando essa relação de domesticidade uma vez que se distancia dos objetivos da escolarização e formação dos sujeitos.

Para (MOREIRA; CAUDAU, 2008, p. 17), "A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade". Para além desta perspectiva, Foucault (2010) nos apresenta a educação como proposta de reeducação, para o autor:

A operação penitenciária, para ser uma verdadeira reeducação, deve totalizar a existência do delinquente, tornar a prisão uma espécie de teatro artificial e coercitivo onde é preciso refazê-la totalmente. O castigo legal se refere a um ato; a técnica punitiva a uma vida; cabe-lhe, por conseguinte, reconstituir o ínfimo e o pior na forma do saber; cabe-lhe modificar seus efeitos ou preencher suas lacunas, através de uma prática coercitiva. Conhecimento da biografia, e técnica da existência retreinada. (FOUCAULT, 2010, p. 280).

Para atingir os efeitos da reeducação é urgente repensar a educação numa perspectiva intercultural que valorize os saberes dos grupos e das pessoas históricas conforme nos apresenta Fleuri (2001). Ainda segundo o

autor "As pessoas são formadas em contextos culturais determinados, mas são as pessoas que fazem cultura". Diante desta assertiva Foucault (2010), destaca a importância de o professor conhecer a história de vida de cada aluno, ou seja, sua cultura, meio social, as causas que o levaram a cometer determinado crime, seus anseios, objetivos. O processo de conhecer os sujeitos da aprendizagem permite o outro a dizer a sua palavra, a expressar-se, a manifestar suas opiniões, a se humanizarem tornando-se um sujeito crítico e atuante frente ao contexto em que está inserido, a prisão.

Diante da instituição prisional é urgente repensar um modelo de educação pautado no processo de humanização, que valorize o outro na sua essência, respeitando e considerando as diferenças como ferramentas para a formação de identidades e construção de conhecimento. Uma educação contraria a penalidade hierarquizante caracterizada por Foucault (2010) como uma estratégia de homogeneização e padronização do sistema frente a realidade da escola prisional, levando a subordinação, domesticação e a docilidade dos sujeitos aprisionados.

Neste contexto das prisões é possível observamos como questões culturais presentes nestes sistemas, diversas formas coerção, as quais determinam a "boa conduta" do preso. Segundo Foucault (2010):

Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. Duas maneiras, portanto, bem distintas de reagir à infração: reconstituir o sujeito jurídico do pacto social — ou formar um sujeito de obediência dobrado à forma ao mesmo tempo geral e meticulosa de um poder qualquer. (FOUCAULT, 2010, p. 148).

Diante desta relação de domesticidade e controle, o autor também nos apresenta outra perspectiva de punição acompanhada por uma relação de objeto na qual se encontram incluídos não só o crime como fato a estabelecer segundo normas comuns, mas o criminoso como indivíduo a conhecer segundo critérios específicos. Vemos também que essa relação reforça a necessidade de maior atenção por parte do sistema acerca do que seja o ser humano que se pune, objetivando conhecê-lo em sua essência, e esta é uma tarefa imposta a escola, mais especificamente ao professor para assim lançar estratégias de correção e disciplina para além do cumprimento de regras e/ou penas físicas.

Nesta direção, Fleuri (2011) chama atenção para a necessidade de formação e requalificação dos educadores constituindo talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural, pois o que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de aliar nas situações concretas. É imprescindível que tais práticas sejam evidenciadas no interior da escola para assim promover processos de aproximação e interação entre os das culturas. Para Moreira e Candau (2008):

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 16).

Uma vez que considera a pluralidade e a diferença, a escola abre espaço para uma perspectiva mais democrática de educação, pela afirmação, respeito, inclusão e interrelação das diferentes culturas. Segundo Fleuri (2011), tais relações produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a sua própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre

grupos. Neste contexto, estereótipos e preconceitos - legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A educação intercultural, segundo o autor, tem como principal finalidade promover ao término deste processo o que ele caracteriza como "transitividade cognitiva":

No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a "transitividade cognitiva", ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária. (FLEURI, 2011, p. 54).

Em suma, a perspectiva intercultural de educação implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade social e cultural dos sujeitos, bem como de seus contextos sociais, a saber, o encarceramento.

Assim, é de suma relevância elaborar estratégias que objetivem amenizar a complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes no contexto das escolas prisionais, desenvolvendo processos educativos, metodologias, formação inicial e continuada dos educadores e instrumentos pedagógicos que promovam, de fato, esta educação mais humanista que valorize e potencialize na perspectiva da "transitividade cognitiva" os sujeitos culturais.

Considerações finais

Assim, discutir e refletir a proposta da educação intercultural junto ao sistema prisional é fundamental para compreendermos a necessidade em estabelecer junto a este sistema de ensino um modelo de educação que

valorize e respeite as diferenças, reconhecendo no outro um sujeito cultural capaz de ser transformado pelo meio social, através da inter-relação com os outros sujeitos culturais. O contexto carcerário é caracterizado por uma grande diversidade social, a qual precisa ser considerada pelo professor.

Todo ato educativo depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais envolvidos neste processo. Assim, a educação se dá na coletividade, mas não perde de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, cultural, complexo). Neste sentido, é urgente romper com o saber científico enraizado nas escolas, além de trabalhar o conhecimento científico o professor precisa trabalhar a condição humana de seus alunos, sua cultura.

A educação não deve estar voltada somente para o preparo ao trabalho, como é comum evidenciarmos nos inúmeros projetos de educação profissional ofertados nos presídios, a educação deve, *a priori*, preparar os indivíduos para o convívio social instruindo-o a saber usar em seu cotidiano o saber científico aprendido na escola.

Frente a este contexto, professor e aluno são vitimizados pelo sistema, o problema não está num ou no outro, porém é uma questão de estrutura social. É urgente repensar na reforma da educação nas prisões, uma reforma para estabelecer o pensar de forma política, formando cidadãos críticos e agentes de transformação. Portanto, é preciso compreender que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem sua história de vida e estão inseridos em contextos de vida próprios.

Ao considerar a diversidade individual e cultural dos educandos, o professor potencializa a produção do conhecimento, conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se entender que há necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade,

estabelecendo também relações necessárias para compreensão da realidade social em que vive e para mobilização em direção a novas aprendizagens com sentido concreto.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Brasil, 1999.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONDURÚ, Marise Telles; MOREIRA, Maria da Conceição Ruffeil. **Produção científica na Universidade: normas para apresentação**. Belém (PA): EDUEPA, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Texto apresentado no III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação. Porto Alegre, 29, 30 de novembro e 01 de dezembro de 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GEERTZ, C.A. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p.38-55, jan./dez. 2011.

SANTANA, Ana Paula Palheta. **A Casa dos Dias: a vida no cárcere feminino**. 2012. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. 1995.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA CASA DE CANDOMBLÉ SOB UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-ABISSAL

Adelson Cezar Ataide Costa Junior²¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo delinear uma possibilidade de análise epistemológica sobre as práticas educativas produzidas e mediadas dentro do Templo da Religião Africana Ilê Asé Iyá Ogunté, em Ananindeua, Pará, por onde perpassam uma multiplicidade de saberes. O objeto de estudo é o conjunto de práticas educativas produzidas e mediadas pela Iyalorixá da casa, Iyá Ejité, também chamada Mãe Rita. Busca-se uma análise epistemológica apoiada no conceito de pensamento pós-abissal e Ecologia de Saberes a partir de Boaventura de Souza Santos. Interliga-se à essa compreensão os conceitos de "outros sujeitos" e de "outras pedagogias" propostos por Miguel Arroyo. Ao longo do texto, busca-se interligar essas conceituações com registros fotográficos feitos ao longo de visitas a dita casa de candomblé.

Palavras-chave: Educação; Pensamento pós abissal; Candomblé; Epistemologia.

Introdução

Trata-se o presente artigo de uma análise epistemológica acerca das práticas educativas e dos saberes por elas transmitidos dentro do cotidiano de uma casa de candomblé.

O interesse por essa temática surgiu a partir da observação do cotidiano dos membros do Templo da Religião Africana Ilê Asé Iyá Ogunté²², casa de candomblé²³ localizada no Conjunto Julia Seffer, no município de Ananindeua, Estado do Pará.

Em visitas a essa casa entre os anos de 2013 a 2015 em que participei das celebrações ao longo do calendário litúrgico enquanto acompanhava

²¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: belemataide@gmail.com

²² Traduzindo para o português, seria "Casa de Axé da Mãe Ogunté". O termo Ogunté remete a orixá feminina Yemonjah, divindade que rege as águas salgadas.

²³ Religião de matriz africana trazida em grande parte de sua estrutura para o Brasil durante o período de escravização de negros africanos. A casa em questão filia-se ao rito Ketu, que, segundo Gonçalves da Silva (2015), é originário das nações africanas Nagô vindas da região africana do Sudão.

familiares, tive a oportunidade de presenciar momentos tanto de convivência com grande número de pessoas quanto situações bastante íntimas da casa, em que apenas os membros mais próximos se achavam presentes.

Em todas essas situações, em maior ou menor grau de acentuação em virtude do calendário litúrgico e finalidade dos rituais, chamou bastante atenção o fato de que a Iyalorixá²⁴ (Mãe-de-Santo) da casa, a senhora Rita de Cássia Azevedo, chamada comumente de “Mãe Rita”, demonstrava sempre uma grande preocupação no que diz respeito à transmissão dos ensinamentos da religião, seja para os filhos da casa, seja para os visitantes regulares ou esporádicos. Os líderes religiosos têm essa obrigação entre seus afazeres cotidianos, mas a intensidade dessa conduta se apresentou como singular, causando inquietação e abrindo espaço para questionamentos.

Logo, ao perguntar aos filhos da casa e a própria Mãe Rita, foi possível descobrir que a dita senhora tinha sido formada professora de Magistério desde os 23 anos de idade e que lecionou no Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série²⁵ por 25 anos de sua vida concomitantemente ao sacerdócio, sendo que sua formação religiosa é ainda anterior, iniciada aos 12 anos no culto afro-religioso onde permanece mesmo após o seu afastamento da profissão, nos dias de hoje.

Como diria Geertz (1973), busquei identificar essa “teia de significados” e passei então a observar essa interação entre os saberes modernos e tradicionais nas práticas cotidianas da casa. Se admitirmos educação como toda relação onde há troca de saberes, podemos admitir Mãe Rita como uma educadora em uma casa de candomblé. Ao perceber que ali havia processos educativos, leva-se em conta uma prática de educação em que se coloca também a experiência de vida.

²⁴ Sacerdotisa de maior grau dentro da casa. Geralmente, a líder da casa de Candomblé.

²⁵ Atualmente, esses níveis de ensino correspondem do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Dada esta situação, enxerga-se Mãe Rita como uma mulher em que se apresentava o que Hall (2006) apontava como o sujeito pós-moderno, que é desprovido de uma identidade fixa, mas que tem uma que seria constantemente formada e transformada. Ela não era em um momento professora e em outra sacerdotisa, havia uma mescla, um amálgama em que essas identidades e seus respectivos saberes apareciam imbricados e interagiam plenamente.

Dessa forma, o presente artigo propõe um olhar para as práticas educativas promovidas e medidas por Mãe Rita e pelos membros do Ilê Asé Iyá Ogunté, nas quais estão presentes uma multiplicidade de saberes. A proposta é que as enxerguem tal como são, em suas especificidades, e não em comparação ou juízo de valor com o saber escolar, como usualmente é feito.

Para tanto, propõe-se aqui um olhar ampliado, utilizando as conceituações de pensamento pós-abissal e ecologia de saberes, na perspectiva cunhada por Boaventura de Souza Santos. Além disso, busca-se também a visão sobre os “outros sujeitos” agentes dessas práticas educativas a partir da compreensão de Miguel Arroyo. Por fim, o texto conclui-se com as principais assertivas acerca da importância de uma análise baseada em pensamento pós-abissal na educação.

O pensamento pós-abissal, a ecologia de saberes e os outros sujeitos

Para entendermos o campo onde esta abordagem sobre educação se insere, convém que tenhamos em mente a compreensão sobre o pensamento moderno abissal e de sua contraposição, o pensamento pós-abissal proposto por Boaventura Santos. Ele apresenta o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal, ou seja, como uma forma de pensar expressa

num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. [...] dividem a realidade social

em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'." (SANTOS, 2010, p.31-32)

Essa divisão é feita de forma tão profunda ao ponto de o que está "do outro lado da linha" desaparecer enquanto realidade, tornando-se inexistente a partir de um processo no qual é produzido como inexistente. A exclusão produzida por esse processo de inexistência é tão radical que elimina tudo o que não se encaixa no Universo da concepção aceite de inclusão considerada como sendo o Outro. E mais: a base desse pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.

Para este estudo, identificamos esse pensamento abissal a partir da escolha e privilégio dado pelo pensamento moderno a determinadas práticas educativas em detrimento de outras. Notadamente, a sociedade ocidental moderna privilegiou os saberes escolares baseados na racionalidade moderna como adequados ao processo educativo, bem como o espaço da escola como o único capaz de abrigar esses processos adequadamente.

Em consequência disso, uma multiplicidade de saberes e práticas educativas que não se encaixam na racionalidade moderna e nem estão sediados nos ambientes escolares acabaram por ser retirados do rol de experiências educativas significativas para a formação do ser humano.

É nesse ponto que situo as religiões de matriz africana e seus espaços de prática educativa, os terreiros, bem como as práticas educativas e os saberes culturais que nele são repassados. Toda essa estrutura é negada pela racionalidade moderna e invalidada, sendo consequentemente produzida como inexistente.

Santos (2010) aponta que as maneiras mais evidentes de manifestação desse pensamento pós-abissal aparecem no conhecimento e no direito modernos. No âmbito do conhecimento, manifesta-se na concessão feita à ciência moderna de um monopólio para distinguir entre o

verdadeiro e o falso. Logo, formas de conhecimento que não se encaixam nessa forma de conhecer são invisibilizadas. Existem, mas se tornam inexistentes por não se encaixarem nos moldes da cientificidade moderna.



IMAGEM I – Preparação de cama de folhas. Acervo do autor, 2015.

Na imagem acima, temos a preparação de uma cama de folhas para um rito de passagem de um membro da casa de candomblé. A escolha das folhas, a maneira de prepará-las, a posição adequada, tudo isso são saberes que são repassados de uma maneira peculiar e distinta do que a racionalidade moderna prevê.

Não se usa um livro com imagens, não se fala de um elemento que se desconhece a forma, a cor, a textura e o cheiro. A prática educativa no terreiro de candomblé se dá pela experiência, pela observação atenta, pelo fazer junto. É, portanto, uma outra forma de conhecer, sendo inimaginável aplicar a ela a distinção característica da ciência de verdadeiro e falso, dado que não obedecem aos critérios científicos de verdade.

No que tange ao direito moderno, Santos (2010, p.34) diz que a determinação é dada pelo que é legal ou ilegal de acordo com o que o direito oficial do Estado ou o direito internacional definem como tal. Assim, por séculos essas práticas foram subalternizadas e invisibilizadas com o aval da legislação, dado que quem a criava compartilhava da opinião de que elas não eram importantes ou dignas de integrar o corpus do currículo oficial.

Contudo, no século XXI, o Brasil alcança avanços importantes no que diz respeito a busca por modificar esse panorama legal. O movimento negro e os grupos de direitos humanos conseguem, através de uma batalha travada desde a segunda metade do século XX, garantir determinadas ações dentro da legislação que visem ampliar o debate sobre o conteúdo curricular brasileiro.

Falo aqui, da promulgação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", onde aparece a preocupação com a visibilização do legado histórico cultural dos africanos e afrodescendentes brasileiros.

Não se pode negar que isso se constitui em um avanço importante, mas a criação da legislação por si só não dá solução satisfatória à questão. É necessário que esses conteúdos sejam efetivamente trazidos para o cotidiano da sala de aula, e que professores e alunos possam efetivamente aprender que existem outros mecanismos de aprendizagem e outros saberes culturais que não só os expressos pela ciência moderna.

É necessário aqui fazer uma ressalva. Ao se valorizar as práticas educativas e saberes perpetrados dentro das casas de candomblé, não se está fazendo o caminho inverso da ciência moderna e os colocando como melhores ou mais adequados. O que se discute aqui é a possibilidade de que eles sejam compreendidos a partir do que Boaventura Santos propõe como um olhar pós-abissal.

Aqui compreendemos esse olhar pós-abissal como um movimento de vários teóricos e pensadores contemporâneos que, oriundos de variados ramos do conhecimento humano, tentam criar mecanismos e olhares analíticos que privilegiem uma ampla variedade de posicionamentos epistemológicos, sendo a ciência moderna apenas um deles, não o único nem o mais privilegiado.

Logo, apesar de se ter a clareza que não é possível efetuar mudanças por dentro da estrutura abissal, não se trata de fazer desses saberes e práticas educativas um novo pedestal de privilégio e isolamento. O pensamento pós-abissal tem uma visão realmente global, onde entram todos os saberes, não só alguns eleitos. Dessa forma, o proposto nessa compreensão é que haja uma aliança entre esses saberes, uma composição onde eles possam coexistir sem juízo de valor entre si, ou seja, que haja uma Ecologia de Saberes.

Para entender o termo Ecologia de Saberes, parte-se da compreensão proposta por Santos (2006), de que se constitui em práticas de saberes, calcados na pluralidade e diversidade cultural de determinado povo, isto é, um conjunto de epistemologias que surge da possibilidade da diversidade de conhecimentos. E ainda:

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(SANTOS, 2006, P. 153, grifo nosso,).

Isso se constitui em um desafio para os educadores do século XXI, dado que não basta reconhecer que haja uma diversidade cultural do mundo. É necessário, sobretudo, que haja o reconhecimento de uma diversidade epistemológica do mundo. Dessa forma, a ciência moderna deixa de ser vista como “o caminho” e passa a ser vista como “um caminho”.



IMAGEM 2 – Iyá Osí (autoridade da casa) ensinando uma Abiã (aprendiz) sobre tempo de duração de rituais. Acervo do autor, 2015.

Na foto 2 é possível identificar essa possibilidade de interação de variados saberes oriundos de variadas epistemologias. A autoridade da casa está transmitindo ensinamentos a partir da prática educativa mais comum no candomblé: a oralidade. Faz isso também pelo uso de suas roupas e colares rituais, pelo que é seguida pelo aprendiz.

Contudo, ela simultaneamente faz uso do aparelho celular, um elemento que está inscrito na área de conhecimento da ciência moderna. Além disso, pode-se observar também na imagem ao fundo a utilização de um quadro magnético para transmissão de informações sobre as atividades do terreiro fazendo uso da escrita. E nesta escrita aparecem elementos tanto da língua portuguesa quanto da língua corrente no terreiro, o Iorubá²⁶.

Esses elementos aparecem no cotidiano do terreiro como um amálgama, sendo praticamente impossível dissociá-los. Logo, nas práticas educativas em que estão inseridos, não há um juízo de valor entre eles, muito ao contrário, há uma convivência que, se não é harmoniosa, ao menos não é excludente entre si.

Uma vez que se busca um pensamento pós-abissal onde as práticas educativas ocorrentes nos terreiros sejam entendidas a partir de uma ecologia de saberes, chamo a atenção agora para os promotores dessas práticas educativas e mediadores desses saberes, ou seja, quem são esses sujeitos que estão promovendo essas práticas educativas não assentadas exclusivamente na ciência moderna.

²⁶ Segundo Silva (2005, p.43), idioma de origem africana, falado principalmente pelos povos da Região do Sudão, Angola e Nigéria.

Para tanto, trago a compreensão de “Outros sujeitos”, proposta por Miguel Arroyo (2012, p. 25). Seriam eles os quilombolas, indígenas, negros, mulheres, camponeses, trabalhadores, ribeirinhos, ou seja, todos aqueles que ao longo da história moderna do Ocidente tiveram sua participação na sociedade barrada pela racionalidade moderna.

Arroyo argumenta que esses outros sujeitos históricos ganham maior projeção a partir da segunda metade do século XX, notadamente na década de 1970, ganhando espaço na cena política internacional e no Brasil. Passam a ganhar visibilidade e se fazem presentes a partir da organização de movimentos sociais de luta e resistência, além de passarem a integrar em maior quantidade os espaços das escolas e universidades.

Quando passam a integrar esses espaços, Arroyo diz que trazem consigo outras indagações para o pensar e o fazer pedagógico. Logo, aparece uma pergunta fundamental: “Se os educandos são outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?” (ARROYO, 2012,p. 26).

Aproveitando essa questão, remeto-me ao cotidiano educativo dentro dos terreiros. Se os sujeitos que lá habitam são outros, ou seja, possuem outra formação cultural, social, religiosa, política, é lícito pensar que a educação existente dentro desses espaços bem como os “professores” que ensinam dentro deles sejam exatamente os mesmos previstos pela ciência moderna?

Para tentar responder a essa indagação, trago uma imagem que pode ajudar a entender melhor essa questão.



IMAGEM 3 – Roda de conversa e ensinamentos preparatória à celebração (acervo do autor, 2015).

Na foto 3, os membros da casa de candomblé estão em uma atividade que se configura enquanto prática educativa. A Iyalorixá da casa, Mãe Rita, junto com algumas autoridades do corpo de membros, ensina aos mais novos sobre questões do ritual.

O espaço escolhido é ao ar livre, e os membros puderam escolher onde se posicionar na roda para ouvir os ensinamentos. Ainda que haja tal liberdade, observa-se a questão da hierarquia presente no sentar em cadeiras, *apotis* (bancos) ou no chão, de acordo com a sua posição e tempo de vivência na comunidade.

Há pessoas mais jovens com conhecimento das práticas da religião em tal quantidade que ensinam aos mais velhos, o que dificilmente é observado com tranquilidade nos espaços educativos marcados pela racionalidade moderna. Da mesma forma, todos têm absoluta liberdade de perguntar e tirar dúvidas, trazendo um clima de maior interação entre o grupo.

A escrita é utilizada, mas a fala ainda prevalece. A leitura existe, mas a maior parte do aprendizado se dá pela escuta. A teoria é repassada, mas sempre é atrelada a prática. Assim, pode-se dizer que esses “outros sujeitos” transmitem seus conhecimentos também a partir de “outras pedagogias”, que lhes são familiares e lhes fazem sentido.

A ideia aqui, então, é a de compreender que os espaços de cultos afro-religiosos são locais onde os sujeitos que lá convivem produzem sua educação, construindo seus saberes, valores, conhecimentos e cultura próprios, e que estes devem ser enxergados em pé de igualdade perante quaisquer outros conhecimentos, nem melhores, nem piores, tão somente

diferentes em gênese, ou seja, devemos reconhecer esses Outros Sujeitos como **Sujeitos Pedagógicos**, pois se reconhece que estes sujeitos “são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação” (ARROYO, 2012,p, 28).

Considerações finais

O que se delineia nesse artigo é um olhar: mostrar que é possível fazer um estudo acadêmico tendo em vista valores e pressupostos que não compartimentalizem o conhecimento humano entre “o que é adequado e o que não é”.

Busca-se aqui a compreensão de que as ações humanas (em especial os processos educativos) são múltiplas, oriundas das também múltiplas epistemologias que lhes dão origem, não havendo necessidade de juízos de valor entre elas. Há que se ter a compreensão de que, assim como as comunidades humanas, os saberes que lhes são comuns são também diversos, nem melhores nem piores entre si.

O esforço em compreender que não existe um único padrão educacional nem uma única prática educativa possível conduzirá, a meu ver, a uma série de mudanças na forma de os seres humanos se relacionarem entre si. Acredito que quando se é capaz de reconhecer o diverso como uma possibilidade concreta, abre-se o caminho para reconhecê-lo como um equivalente: não um igual em essência, mas também não um diferente em existência.

Todavia, só o entendimento de que o diferente existe não basta: é necessário que se vá além disso, indo criar a compreensão de que esse diferente precisa dos meios necessários para existir. Em termos educativos, a escola não pode mais ser vista nos dias de hoje como o único espaço em que se dá a prática educativa. Até porque não existe apenas uma. Elas são muitas.

E quanto antes tomarmos consciência de que elas existem, são concretas e possíveis de serem executadas, abriremos mais rapidamente o caminho para que se criem mecanismos de valorização e condições de execução dessas práticas, independente do ambiente em que ocorram.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Educação e Saberes Culturais:** apontamentos epistemológicos. (no prelo). Belém: 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis-RJ. Vozes, 2012. Parte I (p.25-70)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. (p.31-83)

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda:** caminhos da devoção brasileira. 5.ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

APRENDIZAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA GINÁSTICA

Suziane Chaves Nogueira²⁷

Resumo

Este artigo discute duas implicações para o ensino da ginástica, a partir da teoria histórico cultural: a primeira é a de que o conhecimento ginástica não pode ser aprendido naturalmente e a segunda é a de que esse conhecimento corretamente organizado promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Tal estudo é parte integrante de pesquisa em andamento do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Exatamente pela lacuna na produção científica no campo da educação, que considere o processo de aprendizagem como predecessor do desenvolvimento humano, encontrou-se na teoria histórico-cultural os elementos que subsidiam a realização da atividade de ensino do conteúdo ginástica.

Palavras-chave: Teoria Histórico-cultural; Aprendizagem; Ensino da Ginástica.

Introdução

Vivemos um período histórico de crise mundial do capital, de agonia na educação: somente no primeiro semestre do ano de 2015, as medidas de ajuste fiscal para conter os impactos da crise no sistema financeiro surrupiaram mais de 7 bilhões de reais do orçamento de investimentos na educação, jogando lema da “pátria educadora” para a última instância nas prioridades do governo. Escola agoniza pela falta dos investimentos, de conteúdos, de professores e até de alunos, observa-se na prática docente incoerências metodológicas, ecletismo e falta de solidez teórica, decorrentes de sua débil formação e do processo de proletarização docente (HIRO, 2013). A ginástica agoniza na escola pública, pois enquanto campo de conhecimento, não ficou incólume ao processo pelo qual o ser humano não reconhece do ponto de vista social, econômico e psicológico, o fruto do seu trabalho (ALMEIDA, 2005).

²⁷ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Essas constatações demonstram que considerar a função social da escola na transmissão do conhecimento científico com vistas à humanização dos seus estudantes, no modo de produção capitalista, é uma tarefa política e social para garantir o acesso dos bens historicamente acumulados pela humanidade à classe trabalhadora.

A partir desse panorama, pretendemos com esse trabalho, contribuir para o alicerce de uma consistente base teórica que justifique a importância da aprendizagem do conteúdo ginástica a partir dos fundamentos da psicologia.

Desse modo, são muitos os estudos sobre a aprendizagem e, especialmente, sobre a classificação das diferentes concepções de aprendizagem em diversas teorias, também denominadas correntes epistemológicas. No entanto, dentre as várias teorias psicológicas que versam sobre as formas de como o homem se apropria, apreende a realidade, a histórico-cultural oferece uma compreensão do indivíduo de forma integral e totalizante, rompendo com a dicotomia corpo e psiquismo, e, oferecendo as explicações e fundamentações necessárias a orientação atividade docente de forma a efetivamente contribuir no processo de humanização.

A motivação para tal iniciativa, parte das contradições vividas no processo de formação docente e prática docente. Dentre elas, destacam-se incongruência na articulação entre a ginástica e as teorias psicológicas no trato com esse conhecimento na educação básica e a fragilidade observada nos cursos de formação de professores na apropriação dos conhecimentos relativos à teoria crítica de desenvolvimento e aprendizagem humanas, principalmente no que tange a apropriação dos elementos constituintes do processo de apreensão do conhecimento- o aprender humano.

Pretendo nesse texto apontar as implicações da teoria Histórico-Cultural e algumas de suas repercussões no processo de ensino da

ginástica, a partir da análise das produções científicas no campo da aprendizagem na referida teoria dos últimos cinco anos.

O desenvolvimento humano na Teoria Histórico-cultural

A teoria histórico-cultural ou Escola de Vigotski iniciou seu desenvolvimento entre as décadas de 1920 a 1930 do século XX, na União Soviética tendo como expoente Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) que contou com a colaboração de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1974) dentre outros pesquisadores que se contrapunham às explicações naturais e a-históricas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano promulgadas pela “velha psicologia” (PRESTES, 2010)

Vigotski (1997) teceu várias críticas a essa “velha psicologia” por defender um raciocínio biologizante para as explicações acerca do desenvolvimento humano desconsiderando desta forma a existência do social e do cultural na constituição do ser humano e simplificando os processos psicológicos complexos ao analisa-los como ações naturais.

Esse movimento revolucionário da psicologia nasce a partir dos esforços da formação de um novo ser humano, uma nova escola, para uma nova sociedade, baseada nos princípios do materialismo histórico- dialético, num período de reviravolta na cultura, ciência e educação imanente da Revolução Socialista. (PRESTES, 2010).

A concepção marxista representou à psicologia a possibilidade de um novo entendimento sobre a relação do ser humano com o mundo, superando o determinismo mecânico e biológico da metafísica, que nos consideram a partir dos nexos causais lineares que representam uma visão naturalista e dicotômica do ser humano. Isso porque, considerando ser humano, ser social e histórico, é perceber sua relação com o meio físico e social, a partir de sua possibilidade de transformá-lo segundo suas necessidades. Por essa perspectiva, relacionando-se com o mundo

historicamente forjado tem-se a possibilidade de transformá-lo em um processo de transformação de si mesmo.

No campo educacional, essa teoria ganhou considerável representatividade. Vigotski considera que:

(...) se introduceasíen La teoría de La educaciónel concepto del carácter dialéctico Del desarrollo cultural Del niño, de La adaptación efectivadel niño que se arraiga a um medio histórico-social completamente nuevo para él, el concepto del historicismo de lãs formas y funciones superiores de La conducta infantil (VIGOTSKI, 1995, p.213).

Reduzir os processos históricos e culturais aos biológicos e naturais é considerado para o autor soviético um equívoco, pois o desenvolvimento humano possui uma lógica complexa que necessita de uma compreensão dialética das funções psíquicas superiores sem a qual o conceito de desenvolvimento humano não avança.

Os estudos de Prestes (2010) também corroboram nessa direção. A autora afirma que Vigotski assumiu como tarefa principal de sua densa pesquisa o desvendar da natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas, valendo-se da lógica dialética de pensamento. Por essa razão, a teoria não nega a importância do elemento biológico no desenvolvimento, mas afirma que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções biológicas se transformam qualitativamente em novas funções, em funções psíquicas superiores.

O plano natural é apontado como o ponto de partida e o plano cultural como o processo e fim. Este último se apresenta a partir de zonas diferenciadas e em extrema relação com os processos de aprendizagem.

O elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalista e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas

condições naturais para a sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e da interpretação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1984, p. 69-70)

O desenvolvimento humano apresenta duas linhas distintas: a orgânica e a cultural. Essas duas linhas estão presentes tanto na ontogênese - desenvolvimento do indivíduo - como na filogênese - desenvolvimento da espécie -, entretanto, o entrelaçamento dessas linhas é diferenciado. "Na ontogênese, o biológico e o cultural são fundidos numa mesma linha. Na filogênese, as linhas biológica e cultural tornam-se independentes, isto é, uma não se sobrepõe a outra"(RAMOS, 2011, p.29).

A autora ainda completa que o movimento do desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural compreende um processo complexo quantitativo e qualitativo, guiado por mudanças e saltos bruscos e afirma que:

nem toda mudança pode ser considerada um desenvolvimento. Para que seja interpretada como desenvolvimento, a mudança deve estar relacionada aos processos internos do homem que se afirmam, se negam ou se reconstróem por meio de etapas (RAMOS, 2011, p.30).

O caráter desse desenvolvimento ontogenético é explicado por Vigotski(1984) a partir de duas zonas de desenvolvimento. A primeira, zona de desenvolvimento real, compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Essa zona é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

A segunda zona de desenvolvimento é o iminente²⁸. Prestes (2010), citando traduzindo uma obra de Vigotski originalmente do russo, explica que esse se caracteriza pelo conjunto de atividades que criança só consegue fazer com a ajuda do adulto e/ ou em colaboração com companheiros mais experientes. Essas funções ainda não estão completamente amadurecidas, mas em processo de amadurecimento, em um estágio embrionário.

²⁸ Ao analisar as traduções das obras de Vigotski para o português brasileiro, Prestes (2010, p. 173) conclui que a expressão que mais se aproxima da real proposta de Vigotski é "zona de desenvolvimento imanente".

Para Vigotski (1998), essa zona é muito mais indicativa do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivo e volitivo.

Corroborando a essa afirmativa e dialogando com as contribuições de Leontiev (1978, 2004), é possível afirmar ser na zona de desenvolvimento proximal que existe a possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas elementares às funções mais complexas ou superiores, e que essa transformação está intrínseca as formas de desenvolvimento social e ao processo do tornar-se humano.

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (...). Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Tornar-se humano, nessa perspectiva, é se apropriar dos bens socialmente construídos e historicamente desenvolvidos pela atividade humana (o trabalho) a partir do atendimento de suas necessidades, em sua relação com a natureza. Esse processo gera mudanças qualitativas no psiquismo humano, que significam uma mudança da forma como o vê e atua sobre a sua realidade concreta (VIGOTSKI, 2005)

Essa explicação parte da centralidade da atividade humana e suas consequências na natureza, na vida, na sociedade e na história, defendida pelo materialismo histórico e desenvolvida por Leontiev (1978). Um dos aspectos que o autor destaca ao falar do desenvolvimento humano como um processo cultural está no "o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social" (1978, p. 319). Esclarece ainda que a experiência acumulada pela humanidade não está

apenas nos museus, nos livros ou nas escolas; mas nos objetos físicos e na linguagem, quer dizer, na cultura material, intelectual e corporal construídas pelas sociedades no seu percurso histórico.

Ao criarem os objetos que satisfazem às necessidades humanas, os seres humanos criam também o conhecimento sobre essa criação, assim, ao mesmo tempo em que produzem bens materiais, desenvolvem os saberes sobre o mundo. Assim como a linguagem, a arte, as ciências, os conhecimentos da cultura corporal²⁹ são constituintes dessa construção.

A cultura corporal é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos e outros, relacionados à realidade, as necessidades e as motivações do homem (ESCOBAR, 2012, p. 127).

Partindo desse princípio, os conhecimentos relativos à ginástica como 'arte de exercitar o corpo nu', que foram especialmente sistematizados e que historicamente tem evoluído para atingir determinadas demandas sociais, influenciados pelas necessidades do então vigente modo de produzir e reproduzir a vida, tomam parte junto à gama da produção do gênero humano com vistas ao desenvolvimento das máximas capacidades humanas das futuras gerações.

No entanto, o conhecimento da ginástica não pode apropriado de forma espontânea. Recorremos a fundamentação de Leontiev (2004, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente 'dadas' aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas 'postas'. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles 'as suas' aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de

²⁹ A "Cultura corporal" é o objeto de estudo da educação física, representado pelo jogo, esporte, dança, capoeira e ginástica, apresentado pelo Coletivo de Autores (SOARES at. al. 1992) e reivindicado pela tradição marxista do pensamento pedagógico.

comunicação com eles. Assim, a criança 'aprende' a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de 'educação'.

Nessa perspectiva, não se pode compreender a lógica de desenvolvimento humano descolada dos processos educativos, ou seja, o desenvolvimento só se produz como resultado dos processos educativos mediados.

Dada essa posição, ressalta-se ainda que somente a apreensão dos conhecimentos não é suficiente, sendo necessária uma correta organização da aprendizagem desses elementos para que se alcance o nível de desenvolvimento iminente dos indivíduos (VIGOTSKI, 1998; SFORNI, 2006, 2015; NASCIMENTO, 2010).

Sobre esses fundamentos, baseiam-se as implicações sobre o processo de aprendizagem da ginástica nas aulas de educação física. O conhecimento da ginástica não pode ser aprendido naturalmente e a correta organização da aprendizagem da ginástica promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O conhecimento da ginástica não pode ser aprendido naturalmente

Sobre essa afirmativa discutir o papel do professor na teoria histórico-cultural, torna-se essencial para tanto, tomamos como parâmetro a categoria mediação, desenvolvida por Vigotski (1995), Leontiev (2004) e, contemporaneamente, os estudos de Sforni (2010) e Prestes (2010).

Parece ser obvio dizer, mas nenhum ser humano nasceu ou nasce praticando ginástica. A cultura está fora do sujeito, sob as formas de objetos e no conhecimento sistematizado. Leontiev (2004, p. 270), explicou que no processo evolutivo, o ser humano apropriou-se da atividade vital humana, da ação material consciente e objetiva. "A principal característica do processo de apropriação ou de "aquisição" que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas".

Nesse caminho, Sforini e Galuch (2010) baseadas em Vigotski (1995) e Leontiev (2004), explicam ao mesmo tempo que o gênero humana cria os instrumentos que lhe permitem maior domínio sobre a natureza, cria também os meios artificiais que lhe possibilitam controlar a própria conduta.

quando se afirma que um instrumento físico ou simbólico foi apreendido pelo sujeito, significa que nele já se formaram as ações e operações motoras e mentais necessárias ao uso desse instrumento. Podemos, então, dizer que esse instrumento deixa de ser externo e se transforma em "parte do corpo" do sujeito, mediando sua atividade física ou mental (SFORINI, 2010, p. 5)

Leontiev (2004) explicita a formação das operações motoras de uma criança ao se apropriar do instrumento colher e infere que esse mesmo processo ocorre com a formação das ações mentais, como a leitura, a escrita, o cálculo, dos conceitos científicos.

Nesse ponto reside um fundamento básico de reconhecimento da ginástica como instrumento simbólico, "conteúdo e signo particular no qual as capacidades humanas e o conhecimento historicamente produzido estão encarnados nela, enraizados na sua totalidade concreta" (LORENZINI, 2013, p 106).

O outro fundamento está em seu processo histórico de desenvolvimento e sistematização e no papel que esse conhecimento desempenha junto ao processo de escolarização. A autora afirma que a ginástica é um conhecimento lógico, científico, cuja especificidade está nos sentidos e significados da ação gímnica e, tal como conceito científico, necessita de mediação para ser apropriada, e o que implica na intervenção diretiva da ação docente (LORENZINI, 2013).

E o que significa o termo mediação, na aprendizagem da ginástica?

Assim, como na aprendizagem da ação gímnica, seus fundamentos, suas modalidades, guia-se pela ação motora, a aprendizagem da ginástica como um conceito científico, requer operações mentais mais elaboradas, por isso:

Possibilitam ao estudante a interpretação subjetiva dos problemas oriundos da atividade, num espaço amplo de liberdade para vivenciar e experimentar as próprias ações corporais, com segurança e técnicas executadas corretamente, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais e tecnicistas permitem que os aprendizes dêem sentido próprio às suas exercitações ginásticas, apropriando-se da produção historicamente produzida pelos homens (LORENZINI, 2013, p.104)

A organização dessas operações mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento são o foco da mediação do professor. A ação docente deve guiar a percepção, a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio do aluno que interage como conhecimento. Isso exige a organização do ensino de modo a tornar acessível ao estudante o sistema que as gerações precedentes já produziram para representar essa expressão da cultura humana, conhecimento que precisa se tornar objeto da prática social dos mesmos.

É nesse pressuposto que baseiam-se os próximos argumentos.

A correta organização da aprendizagem da ginástica promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Para Vigotski (1995) o processo de desenvolvimento é posterior à aprendizagem e necessita ser “adequadamente organizado”, para promova o pleno desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas. Leontiev (2004) explica como desenvolvimento da consciência e Martins (2011) como a elevação ao pensamento teórico ou salto qualitativo na percepção da realidade.

Para que esse salto ocorra, Sforzi (2015) explicita que são necessários dois elementos: o ensino e a apropriação dos conceitos científicos, ou aprendizagem. Essa é uma relação de interdependência, como demonstra a pesquisa sobre a tradução do conceito “aprendizagem” nas publicações de Vigotski originais do russo feitas por Prestes (2010).

A autora aponta que o uso do termo instrução em seu significado etimológico, se aplica muito melhor à referência de Vigotski, pois exprime a relação dialética entre o processo ensino-aprendizagem. Essa relação implica a atividade da criança, a orientação e a intenção dessa orientação (feita pelo professor). Explica ainda que, para Vigotski, o termo *obutchenie*³⁰, que por vezes é traduzido como aprendizagem, por vezes como ensino, é uma atividade, rica em vivências, atividades que geram neoformações, atum na zona de desenvolvimento iminente dos estudantes.

Pode-se definir, então, instrução como uma atividade de transmissão intencional de conhecimento “que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra”, como explicam as abordagens psicológicas binomiais e mecanicistas (PRESTES, 2010, p. 184).

Considerado que o conteúdo da atividade docente é a instrução, Sforini (2015), Lorenzini (2013) e Nascimento (2010) apresentam os princípios gerais que norteiam a organização da aprendizagem para a elevação do pensamento teórico dos estudantes, destacamos entre elas: a formação dos conceitos científicos.

Considera-se, inicialmente que a escola é o local e momento para a aprendizagem de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento científico, da cultura material e simbólica, sistematizada pelas diferentes ciências, pela filosofia, pela arte. O apropriar-se desse tipo de conhecimento desenvolve um tipo de pensamento e atividade específicos, o pensamento teórico e a atividade teórica (NASCIMENTO, 2010).

Sforini (2015) citando Davydov (1982), explica que nesse tipo de pensamento, o conceito científico não seria um simples meio de descrição e classificação do mundo objetivo, como a forma de atividade mental que transforma em ato de pensamento o objeto e o sistema de suas conexões,

³⁰ Prestes (2010, p. 83) explica que o termo aparece no dicionário Russo- Português com os significados: “ensino, instrução e alfabetização”.

que refletem em sua unidade a generalidade e a essência do movimento do objeto real.

O ensino dos conceitos não se traduz na mera repetição ou reprodução das sínteses, ou definições conceituais, mas reside no fato de ajudar os estudantes nos seus processos de formação conceitual: as ações de análise e síntese da realidade ou objeto a ser conhecido. Nascimento (2010, p. 54-5) comenta que a "mediação dos significados conceituais no processo de análise e síntese de um objeto é o que permitirá à criança operar com os conceitos relacionados ao objeto e não só operar com o objeto em si mesmo", ou a consciência do pensamento pelo qual concebe objeto.

A formação de conceitos científicos no ensino escolar, implica em uma nova forma de relação dos estudantes com o mundo e assim, nas formas de agir sobre ele. E o caráter consciente e volitivo da formação destes, institui-se, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto, conformando-se, pois, na zona de desenvolvimento iminente (MARTINS,2010).

Lorenzini (2013) relata em sua pesquisa que a ginastica, para ser ensinada, apropriada e produzida como tema da cultura corporal, requer a identificação dos conceitos de ciência, teoria pedagógica e método didático, reconhecendo que, realidade objetiva os conceitos científicos são caracterizados por sua capacidade de síntese, de sistematização, de generalização e regularidades científicas e deve estar relacionados à consciência social e à educação emancipatória.

A autora ainda demonstrou que, em seu experimento, a ginástica como um signo da Educação Física Escolar foi especialmente organizada em ciclos de conhecimento, que partiu dos conhecimentos que os estudantes já possuíam da realidade fazendo-os avançar ao pensamento científico pela mediação dos conceitos.

Os conceitos científicos a ela vinculados estão relacionados a sua historicidade, fundamentos, modalidades, suas bases, materiais, posições e postura corporal, as conseqüências da exercitação para as funções vitais, as capacidades e as habilidades, necessárias à emancipação humana.

Martins (2011, p. 222), ao subsidiar-se dos argumentos de Vygotsky evidencia que a formação de conceitos potencializa a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades e que o objetivo da conscientização, “seja ela política, ética, estética etc. não se opõe ao ensino dos conteúdos clássicos, dos conceitos científicos – reconhecidos como “a porta de entrada” da tomada de consciência de quaisquer fenômenos”.

A autora ainda afirma que o ensino requer uma sólida formação de professores, “que os instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2011 p. 226).

Deste modo, a organização do ensino dos conceitos científicos ginásticos, sua apropriação e sistematização são essenciais ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e ainda mais do que isso: a apropriação desse conhecimento, nessa perspectiva, tem uma função social, que é a de compreensão da realidade complexa e contraditória da sociedade, com vistas à uma educação emancipatória.

Considerações finais

A teoria histórico-cultural não pode ser entendida como procedimentos pedagógicos, ou de ensino, mas seus fundamentos são elementares para uma eficiente organização do ensino da ginastica, pois explicam os processos pelos quais o ser humano aprende, se desenvolve e quais são as relações necessárias para que estes ocorram.

Os processos de desenvolvimento humano e de educação devem ser estudados como uma unidade, um todo único, tendo como objetivo conhecer as funções psíquicas visando o desenvolvimento das suas

estruturas superiores. Esse processo requer a identificação de como o estudante realiza em seu processo educativo, o que a humanidade tem realizado no percurso de uma longa história de trabalho. Isso não ocorre de forma natural ou mecânica, mas sistemática, pela instrução- apropriação mediada pelos dos conceitos científicos.

Referências

ESCOBAR, M.O. Com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioria. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo** (2ª edição). Centauro: São Paulo, 2004.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

MARTINS, L. M.. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**- Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

NASCIMENTO, C.P. **A organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético- Artístico na Teoria Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev SemionovitchVigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

RAMOS, C. de M. M. N. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

SFORNI, M. S. de F. **aprendizagem conceitual e organização de ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM editora, 2009.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. **Apropriação de instrumentos simbólicos**: implicações para o desenvolvimento humano. Revista Educação. Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2010

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. **Dia a Dia Educação**. Secretaria da Educação do Paraná: Curitiba, fev. 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogic_a/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf. Acesso em: 20 Ago. 2015

VIGOTSKI, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

ESCOLAS MULTISSERIADAS: PARA ALÉM DO BEM E DO MAL (DES) NECESSÁRIO

Tatiana de Sousa Silva³¹

Resumo

Este trabalho constitui-se em requisito de avaliação da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela professora. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Integra a proposta apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da UEPA, cujo objeto de estudo é a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas do campo, no município de Bragança-Pará. Para a construção deste artigo realizou-se uma análise documental, a partir dos Diários de Classe de escolas multisseriadas, do período 1991-2014. Utilizou-se, também, a memória da autora como documento, ao produzir leituras passadas acerca da multissérie, desconstruídas e reconstruídas ao longo de sua trajetória profissional. Objetivou-se a partir dessa análise compreender o que os registros dos professores revelam sobre a organização do trabalho pedagógico nessas turmas, além de, problematizar os sentidos que se construíram e ainda, se constroem sobre elas. Observou-se que, nos anos 90 e 2000, o trabalho seguia a lógica da seriação, conteúdos fragmentados, organizados em disciplinas isoladas, segundo o paradigma moderno. No período de 2010-2014, essa lógica ainda é seguida em algumas escolas, mas em outras, observou-se algumas mudanças. Conclui-se que é necessário superar as contraposições entre série e multissérie para que se construa um novo olhar para o ensino nas classes multisseriadas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escolas Multisseriadas; Trabalho Pedagógico.

Introdução

A multissérie ou classe multisseriada reúne em um mesmo espaço físico alunos de diferentes séries e níveis sob a gerência de um mesmo professor. A mesma constitui-se, na maioria das vezes, como única possibilidade das populações do campo ter acesso à escolarização inicial.

As discussões relacionadas ao ensino nas escolas multisseriadas, não pode ser desvinculada das discussões acerca da educação do campo em

³¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: tatianass76@yahoo.com.br

contraposição à educação rural. As discussões sobre Educação do Campo despontaram somente no final da década de 90, tendo como marco temporal a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido em 1997, pelo MST, em parceria com a UnB e UNICEF.

É no contexto da escola multisseriada, que professores (as) do campo tem construído práticas e experiências que se traduzem em compromissos educacionais nas escolas e nas comunidades, que merecem ser mais bem compreendidas, problematizadas, registradas, refletidas e compartilhadas.

A escolha pela pesquisa na escola multisseriada não aconteceu de forma aleatória. Faz parte de um processo que veio sendo construído ao longo de minha trajetória profissional, iniciada em 2001, quando recém-formada em Pedagogia, iniciava a docência na escola do campo e, posteriormente, quando me encontrei na condição de Coordenadora Pedagógica e formadora de educadores/educadoras do campo, inclusive de classes multisseriadas.

Naquele momento, limitada pela falta de experiência e pela formação inicial, no curso Técnico em Magistério - concluído em 1995-, ou no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, UFPA, campus de Bragança-Pará - concluído em 2002, a primeira imagem que construí acerca da multissérie foi bastante negativa.

Enquanto alguns profissionais viam a escola multisseriada como um mal necessário, para mim constituía-se em "mal" desnecessário. Essa imagem só veio a ser desfeito a partir de um longo processo de amadurecimento pessoal e profissional, quando então, comecei a problematizar meu posicionamento, que também povoava o imaginário coletivo dos professores que exerciam a docência nessas escolas, de outros profissionais da educação e das comunidades. Aos poucos, outro olhar foi sendo construído, um olhar intrigado e curioso por compreender o trabalho

realizado pelos professores, trabalho que produz/constrói diferentes formas de organização e saberes no cotidiano da sala de aula.

Na primeira parte deste trabalho, *Multissérie: "mal" (des) necessário*, apresento as primeiras impressões que construí sobre as classes multisseriadas no início de minha trajetória profissional. Na segunda parte, *Multissérie: "bem" necessário*, abordo os aspectos relevantes à desconstrução das imagens negativas construídas, anteriormente, acerca da multissérie. Na terceira parte, *A organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas no município de Bragança-PA*, apresenta alguns aspectos do trabalho pedagógico em classes multisseriadas observados nos registros feitos pelos professores nos Diários de Classes, no período de 1990 a 2014. Na sequência as considerações finais.

Multissérie: "mal" (des) necessário.

A multissérie constitui-se, na maioria das vezes, como única forma das populações do campo ter acesso à escolarização inicial, mesmo que não tenham sido criadas para atender aos interesses dessa população.

Segundo Dilza Atta (2003), as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem vínculo, mas convivendo no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. [...] Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela lei Geral do Ensino de 1827, que, em seu artigo primeiro, determinava: "em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (SANTOS; MOURA, 2010, p. 41).

Devido às condições precárias à que eram e, ainda, são relegadas as escolas multisseriadas do campo, construí uma imagem bastante negativa acerca dessa forma de organização: a imagem da precariedade, do fracasso e atraso escolar, o que me levou, até certo tempo, a clamar pela sua "erradicação". Esse clamor compartilhado por outros sujeitos da comunidade escolar: professores, gestores, coordenadores e pais. Clamávamos em uníssono: Não às classes multisseriadas!

A construção de uma imagem negativa da escola do campo está intimamente ligada à imagem que se construiu do próprio campo e de suas populações, tal como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.17), “[...]. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico”.

Acreditava ser a multissérie um “mal” desnecessário, portanto, deveria ser arrancado pela raiz para dar lugar à série. A maioria das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos estava justamente no fato de ser multisseriada. Os alunos não aprendiam porque a reunião de alunos de diferentes níveis e séries no mesmo espaço impossibilitava a aprendizagem, esta só seria possível, com os alunos separados em séries e salas diferentes.

O remédio para esse “mal” pensava-se, estaria na organização seriada, tal como acontecia nas escolas urbanas e que servia, inclusive, como matriz para a organização do trabalho pedagógico da classe multisseriada. A seriação resolvia o problema.

Essa imagem negativa nem sempre existiu. De acordo com Santos e Moura (2010), as classes multisseriadas passaram a incorporar sentidos negativos a partir da década de 1920, com a popularização dos Grupos Escolares ou escolas reunidas, organizadas em séries, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas, que difundiram um modelo curricular seriado e fragmentado, enraizado até os dias atuais em nossas escolas, inclusive na classe multisseriada que, embora constitua uma representação da diversidade e heterogeneidade da Amazônia, vive o modelo urbano da escola, ou seja, vive a homogeneidade da escola seriada.

A valorização da série e a conseqüente desvalorização da multissérie traduz a visão do paradigma da escola moderna. Uma visão descontextualizada e fragmentada. Uma visão que reduz e fecha a escola em si mesma. Todas as situações que ocorrem na escola são explicadas

pelo que se dá dentro dela, ou seja, não possui nenhuma relação com as condições e realidade dos sujeitos, histórica e socialmente construídas, assim como a própria escola.

Embora a imagem negativa da multisserie, ainda seja projetada por muitos indivíduos que se encontram dentro e fora do espaço escolar, estas resistiram e resistem ao tempo e à precariedade de suas condições.

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, esse modelo de organização escolar/curricular tem resistido. Como “fênix que renasce”, as classes multisseriadas tem desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-las (SANTOS; MOURA. 2010, p. 35, grifos dos autores).

No entanto, importa esclarecer que essa imagem foi sendo desconstruída, à medida que conhecia o dia a dia nas escolas multisseriadas e reconhecia a sua importância para os sujeitos do campo, uma vez que, “constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram sua experiência escolar. Para alguns foi a única” (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, p. 49, 2010).

E, também, à medida que compreendia a política da negação de sua existência, e da negação da própria existência dos sujeitos do campo. Negação de sua identidade, diversidade, saberes e valores, subsumidos na escola rural pensada e efetivada segundo os padrões urbanos. “Difícil superar essas visões tão negativas do campo e de suas escolas porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo” (ARROYO, 2010, p. 10).

Política que pode ser comprovada a partir da análise das condições a que são relegadas, tais como as identificadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ): condições estruturais precárias, falta de alimentação e transporte escolar, falta de material e equipamentos didático-pedagógicos, formação incipiente dos professores, a sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade do

emprego, currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo, o fracasso escolar e de defasagem idade-série, a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico e as condições de abandono das políticas públicas em que as populações do campo vivem (BARROS *et al*, 2010).

Multissérie: “bem” necessário

A fim de apresentar alguns aspectos relevantes à superação das visões negativas e da construção de olhares diferenciados para as classes multisseriadas, faz-se necessário buscar na memória alguns momentos de meus percursos formativos e trajetória profissional.

O contato inicial com as classes multisseriadas deu-se em 2001 quando na função de vice- diretora era responsável pelas questões administrativas das escolas- anexas³² de um determinado polo escolar, na Vila de Aturiaí, município de Augusto Corrêa-PA. Na época, o contato com a escola multisseriada limitava-se às questões burocráticas: como matrícula e documentação dos alunos, lotação de professores, estatística etc. As atividades que desenvolvia não estavam relacionadas com o cotidiano dos professores em sala de aula.

No período de 2003 a 2006, o contato com os professores tornou-se mais próximo, uma vez que, na função de coordenadora pedagógica, acompanhava o trabalho pedagógico de forma mais direta. Orientava as questões relacionadas ao acompanhamento do desempenho dos alunos,

³² Escolas multisseriadas localizadas em pequenas comunidades do meio rural, que se encontram sob a responsabilidade administrativa e pedagógica de uma escola polo, também localizada no meio rural, mas em comunidade maior e central. As crianças das séries iniciais são atendidas nas escolas multisseriadas em suas comunidades e os alunos das series finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio estudam na escola-polo, sendo necessário deslocar-se de suas comunidades. Para tanto o governo municipal disponibiliza transporte escolar. Essa forma de organização faz parte da política de nucleação escolar, implantada como principal ação dos governos locais que provoca conflitos e tensões entre movimentos sociais populares, comunidades rurais e secretarias de educação, uma vez que tem como resultado o fechamento de escolas em pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas ou para a sede dos municípios.

formação de professores, evasão escolar, organização das atividades desenvolvida nas escolas etc.

Naquele momento, ainda considerava essa forma de organização um “mal” desnecessário, pensamento compartilhado, também, pelos professores. Compartilhávamos a ideia de que esse mal poderia ser sanado com a seriação. Além desse pensamento bastante problemático, havia um ainda maior: o ensino desvinculado da vida dos alunos, da vida da comunidade, um ensino que valorizava a vida urbana e desvalorizava a vida no campo. E um fato não pode ser aqui esquecido: os professores eram oriundos da própria comunidade, ensinavam inclusive aos seus filhos.

Dessa forma, as peculiaridades históricas, sociais culturais e políticas da comunidade eram negadas, apagadas, ocultadas pela escola, no livro didático, nos conteúdos e nas atividades desenvolvidas em sala, conteúdos da cidade, que em nada contribuía para a construção e afirmação dos sujeitos e das escolas do meio rural.

Segundo Apple (1982), o oculto e implícito confere um silenciamento ao currículo de uma cultura e a identidade dos sujeitos. Nessa dimensão, prevalecem os rituais de conformação, impedindo a participação consciente dos sujeitos na transformação da realidade.

O grande problema era reduzir a escola em si mesma. Nos encontros de formação - organizados em polos, onde se reunia as escolas que ficavam próximas às outras-, por exemplo, discutíamos acerca do processo de planejamento, técnicas e métodos de ensino e avaliação, recursos, questões relacionadas à indisciplina dos alunos, à evasão escolar, na tentativa de apontar possíveis soluções, sempre pensadas no âmbito da escola e não a partir de um contexto mais amplo, envolvendo o complexo de relações da vida em comunidade, da qual a própria escola era parte e não um a parte isolado.

Nesses encontros, comecei a perceber a aflição na fala dos professores, a necessidade que eles tinham em desabafar suas angústias e conflitos. A necessidade de serem escutados, orientados e não fiscalizados. Falavam das coisas da escola, mas falavam de suas dificuldades nas questões pessoais, falavam de si. Sentiam uma necessidade extrema em dialogar com o outro, com os seus pares, de tanto que foram silenciados.

Compreendi, então, que a formação de professores poderia partir da escuta, fosse das angústias, dificuldades e experiências ricas em saberes que os professores mobilizavam, construía e produziam no cotidiano da sala de aula com seus alunos. A partir de suas falas, surpreendia-me e intrigava-me com as práticas que realizavam nas classes multisseriadas. Esse processo de escuta do outro, é ponto primordial na formação e na constituição do saber-fazer e do saber ser do professor formando-formador.

[...]. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2014, p. 111, grifos do autor).

Assim como os professores, também tinha que lidar com as minhas angústias e limitações, tanto no que dizia respeito a minha própria formação, quanto às condições logísticas e estruturais que dificultavam o acompanhamento mais efetivo nas escolas e impossibilitavam a realização dos encontros de formação.

Entretanto, mesmo com todas as limitações, foi nesse período de experiência que comecei a desfazer algumas imagens negativas da escola multisseriada e dos sujeitos que as fazem, sujeitos reais do campo, para quem essa escola, começava a conceber como um “bem” necessário, o que não significava deixar de problematizar as suas condições existenciais.

Infelizmente, naquele momento, tão importante ao meu processo de constituição profissional docente, não assumi de forma plena o papel de educadora-pesquisadora. Poucos registros escritos foram sistematizados e guardados. Restam os que se encontram nos recônditos da memória, tão imprescindível quanto à escrita, às reflexões críticas sobre a prática.

[...]. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] (FREIRE, 2014, p. 40).

Devido a questões familiares e de saúde, em 2006 deixava a comunidade de Aturiaí para trabalhar na sede do município de Augusto Corrêa, sendo que em 2008, deixava definitivamente esse município para assumir o concurso público em Bragança-PA - meu município de origem-, como professora das séries iniciais. Além disso, integrei a equipe técnico-pedagógica da 1ª Unidade Regional de Educação (1ª URE), no período de 2008-2010, durante o qual tive contato com professores de classes multisseriadas da rede estadual. Embora fosse responsável por situações mais gerais no âmbito da gestão, em alguns momentos acompanhei a formação desses professores no Programa Pró-Letramento³³.

Nesse período, participei de alguns encontros e seminários de Educação do Campo e de uma Jornada de professores da Educação do Campo, o que veio a somar com a construção de novos olhares e sentidos à multisseriação. De “mal” desnecessário passou à “bem” necessário.

Em 2013, a convite do Secretário Municipal de Educação, passei a compor a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação

³³ Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Programa realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

de Bragança (SEMED-Bragança/PA), tendo assumido, posteriormente, a diretoria de ensino, até dezembro de 2014.

No período em que permaneci na SEMED-Bragança, a aproximação com os/as professores/as das escolas multisseriadas do campo, deu-se de forma mais intensa - e não menos conflituosa-, tanto nas questões pedagógicas, uma vez que, a equipe técnica responsabilizava-se pelas formações dos docentes, quanto nas questões administrativas e estruturais, de responsabilidade da diretoria de ensino.

Essa aproximação fez-me abrir o baú de minhas memórias, em busca das imagens, das desconstruções dessas imagens, dos questionamentos, das incertezas sobre o fazer docente de professores nas escolas multisseriadas, há muito guardados, mas não esquecidos.

Questionamentos que me intrigaram no início da vida profissional, e continuam a me intrigar.

A organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas no Município de Bragança-PA.

De acordo com Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação do Município de Bragança-Pará (SEMED – Bragança), nas escolas do campo, há predominância de classes multisseriadas, principalmente nas comunidades mais afastadas do centro urbano, num total de 134 turmas em 2014. A partir desses dados constatamos que grande parte dos (as) professores (as), que atuam nas escolas do campo, está em classes multisseriadas.

Vale esclarecer que a maioria das escolas multisseriadas são escolas-anexas de uma escola maior, geralmente localizada no meio urbano, ou seja, encontram-se administrativa e pedagogicamente vinculadas a uma escola polo, que cuida das orientações relacionadas ao planejamento e à documentação escolar. O arquivo ativo e passivo das escolas multisseriadas encontra-se nas escolas-polo.

Este tópico foi construído a partir da análise realizada nos Diários de Classe de escolas multisseriadas, do período 1991-2014, encontrados nos arquivos da escola-polo Mariano Nunes³⁴. Essa escola, atualmente é responsável por 13 escolas anexas. Essa análise foi feita a fim de identificarmos alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas.

Lombardi (2010) utiliza a expressão trabalho didático no lugar de trabalho pedagógico.

Para ele, o conceito de trabalho didático é indissoluvelmente articulado ao trabalho docente. O mesmo, expressa o conjunto das relações, organizações e processos implicados no ensinar e aprender.

Com esse conteúdo, penso que o trabalho didático é explicitado por algumas relações específicas que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, como a relação professor-aluno, destes com o currículo e suas disciplinas (expressão do conteúdo trabalhado na relação docente-discente). Mediando essas relações, encontram-se as estratégias metodológicas adotadas no processo de transmissão de conteúdos determinados entre os sujeitos educacionais (LOMBARDI, 2010, p. 73).

A organização do trabalho didático constitui-se sempre de uma relação educativa que coloca frente a frente, de um lado uma forma histórica de educador e de outro, de educando; realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolve os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão de conhecimento e implica um espaço físico peculiar, onde ocorre (ALVES, 2005).

Os registros encontrados nos diários de classe, não revelam todas as relações, organizações e processos implicados na relação educativa nas classes multisseriadas, mas revelam alguns de seus aspectos, que passamos a discorrer a partir de uma análise, ainda em sua fase inicial.

³⁴ Por questões éticas resguardou-se o nome das escolas e dos professores, optando-se pela utilização de nomes fictícios.

Observamos nos diários dos anos 90 e 2000 que o trabalho pedagógico era organizado segundo a lógica da seriação, lógica obedecida desde a Lista de Frequência estendendo-se a outros aspectos, evidenciados nas imagens 1 e 2.

Imagem 1: Lista de Frequência dos alunos

Numero	NOME DO ALUNO
1	1ª série
2	Antonio Bello da Rocha Almeida
3	Olivia Oliveira de Souza
4	Maria Oliveira de Souza
5	Maria Oliveira de Souza
6	Maria Oliveira de Souza
7	2ª série
8	Antonio do Socorro Almeida
9	Conilson Ribeiro de Souza
10	Maria Joana Marques
11	3ª série
12	Maria de Jesus Oliveira
13	Maria Francisca Martins
14	Maria Francisca Martins
15	Maria Francisca Martins
16	Maria Francisca Martins
17	Maria Francisca Martins
18	4ª série
19	Antonio Bello da Rocha Almeida
20	Claudio da Rocha Almeida
21	2ª série
22	Raimundo da Silva
23	Antonio Claudio Rocha Almeida
24	Antonio Martins
25	

Fonte: Diário de Classe da professora Ana Nunes, Escola Alda Nunes, 1991.

Imagem 2: Lista de Frequência dos alunos

Numero	NOME DO ALUNO
1	2ª série
2	Antonio Bello da Rocha Almeida
3	Antonio Bello da Rocha Almeida
4	Antonio Bello da Rocha Almeida
5	Antonio Bello da Rocha Almeida
6	Antonio Bello da Rocha Almeida
7	Antonio Bello da Rocha Almeida
8	Antonio Bello da Rocha Almeida
9	Antonio Bello da Rocha Almeida
10	Antonio Bello da Rocha Almeida
11	Antonio Bello da Rocha Almeida
12	Antonio Bello da Rocha Almeida
13	Antonio Bello da Rocha Almeida
14	Antonio Bello da Rocha Almeida
15	Antonio Bello da Rocha Almeida
16	Antonio Bello da Rocha Almeida
17	Antonio Bello da Rocha Almeida
18	Antonio Bello da Rocha Almeida
19	Antonio Bello da Rocha Almeida
20	Antonio Bello da Rocha Almeida
21	Antonio Bello da Rocha Almeida
22	Antonio Bello da Rocha Almeida
23	Antonio Bello da Rocha Almeida
24	Antonio Bello da Rocha Almeida
25	Antonio Bello da Rocha Almeida

Fonte: Diário de Classe da professora Beatriz Sousa. Escola Boaventura Sousa, 1993.

Na imagem 1, podemos observar que a turma da professora Ana Nunes constituía-se de alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, dispostos na lista de frequência segundo essa ordem. A turma da professora Beatriz Sousa era formada por alunos da 2ª e 3ª série, também dispostos na lista de frequência seguindo a ordem da seriação.

Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 94), em pesquisa no Estado do Pará constataram que:

Destaca-se ainda nas classes multisseriadas as formas de organização do espaço e do tempo escolar. Quanto à organização do espaço parece haver um consenso entre as professoras, [...] de que é necessário separar os alunos por "séries" uma vez que facilitaria o trabalho docente. Separados em séries ficaria mais fácil lidar com as demandas discentes, todavia nega-se o potencial criativo que a interação e a troca de experiências entre os alunos possibilitaria. Outro aspecto a ser destacado é que a lógica da seriação, presente no modelo tradicional de escolarização, impõe

aos educadores do campo a obrigatoriedade de elaborar um planejamento específico para cada série, uma vez que prevalece a orientação burocrático-administrativa de pertencimento dos alunos a um regime seriado de ensino.

A lógica da seriação estende-se à organização dos conteúdos, resultando na elaboração do planejamento por série e conseqüentemente, na organização do espaço e do tempo na sala de aula. Para cada série organizava-se determinados conteúdos, fragmentados em disciplinas isoladas: Português, Matemática, Integração Social, Ciências e Ensino Religioso. Esses e outros aspectos são observados nas imagens 3 e 4, dispostas na página seguinte.

A ordem em que aparecem registrados os conteúdos demonstra a hierarquização entre as disciplinas, no primeiro plano aparece Português e Matemática. Em Português enfatizava-se a ortografia e em Matemática, a escrita dos numerais, continhas, composição e decomposição dos números. Outro ponto observado diz respeito à avaliação, realizada por meio de provas em momentos pontuais ao final de cada semestre, concebida assim como resultado, e não como processo. Na imagem 3, consta os seguintes registros: "Revisão da matéria Português em preparação a 2ª avaliação", "Revisão da Matéria Matemática para as provas". Na imagem 4, onde aparecem registrados os conteúdos e atividades da 2ª série, mencionam-se exercícios de revisão, que provavelmente são para a realização de provas. Não se observa nenhuma outra forma de procedimentos para avaliar o processo ensino-aprendizagem, que não a realização de provas.

RESUMO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
1. Conjunto dos números naturais	matemática
2. Números pares e ímpares	matemática
3. Números ordinais e cardinais	matemática
4. História do meu nome	Hist / Geografia
5. Minha família	Hist / Geografia
6. A escola	Hist / Geografia
9. Classificação das palavras (silabo.)	Língua Portuguesa
10. Tipos de frases afirmativa e negativa.	Língua Portuguesa
11. Tipos de frases interrogativa e exclamativa.	Língua Portuguesa
12. Sinais de pontuação	Língua Portuguesa
13. Direitos e deveres	Hist / Geografia
14. Tipos de trabalho	Hist / Geografia
17. Patrimônio histórico brasileiro	Hist / Geografia
18. Adição	matemática

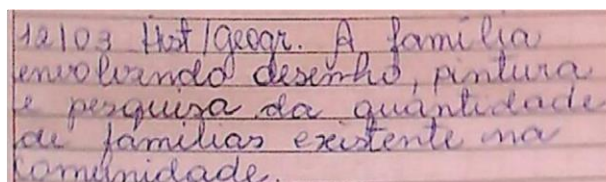
Imagem 5: Resumo dos conteúdos da 3ª e 4ª série. Fonte: Diário de Classe da professora, Carmem Silva, Carvalho Melo, 2010.

RESUMO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
1. 2. 3. 9.	1. 2. 3. 9.
Dia 18. Apresentação Professor, aluno e Escola	Dia 18. Apresentação professor, aluno e Escola
Dia 19. Português assunto as vogais maiúsculas e minúsculas	Dia 19. Português revisão da soma anterior
Dia 20. Português pluralidade com a vogal a, e	Dia 20. Português assunto o alfabeto maiúsculo e minúsculo
Dia 21. Português atividade envolvendo as vogais i, o, u	Dia 21. Português Recorte e colagem com as letras do alfabeto, e, c, d
Dia 24. Matemática números de 1 a 9	Dia 24. Português as consoantes e vogais e pluralidades
Dia 25. Português Recorte e colagem com as vogais i, e, o, u	Dia 25. Matemática revisão do ano anterior
26. Matemática Números que vem antes e depois (antes e depois)	Dia 26. Português leitura e atividade envolvendo separação de sílabas
27. Português assunto encontro vocálicos (ai, ei, eu) e atividades	Dia 27. Matemática sucessor e antecessor dos números
28. Português leitura e atividade	Dia 28. Português encontro vocálicos: ditongo, triato e bulongo

Imagem 6: Resumo dos conteúdos do 1º ao 5º ano. Fonte: Diário de Classe do professor Dário Costa, Escola Damiana Farias, 2014.

Na imagem 5, estão registrados o resumo dos conteúdos da 3ª e 4ª série. É possível perceber que não há separação dos conteúdos por série. Na imagem 6, observamos que os conteúdos são organizados em ciclos, assim, na primeira coluna tem-se os conteúdos do 1º ao 3º ano e na segunda coluna, os conteúdos do 4º e 5º ano.

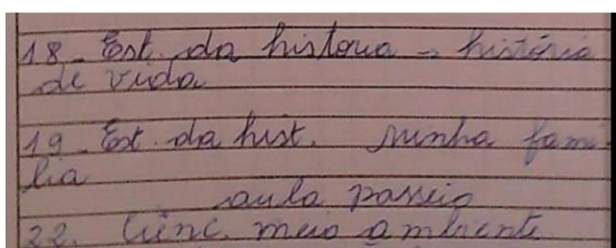
As mudanças também são perceptíveis nas questões relacionadas à inserção de aspectos da história e da vida dos alunos e da comunidade nos conteúdos de algumas disciplinas, embora que de forma muito tímida, o que não foi identificado nos diários das décadas anteriores. Em alguns diários encontramos referências a esses aspectos. Registros como "A família envolvendo desenho, pintura e pesquisa da quantidade de famílias existente na comunidade", "História de Vida", "Minha família", "Desenho da sua família", "Mapa da Comunidade" evidenciam esse aspecto, como podemos observar nas imagens 7, 8 e 9.



12/03 Hist/Geogr. A família envolvendo desenho, pintura e pesquisa da quantidade de famílias existente na comunidade.

Imagem 7: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

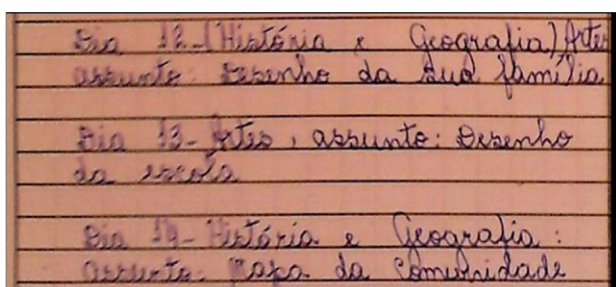
Fonte: Diário de Classe da professora Carmem Silva, EMEF Carvalho Melo, 2014.



18. Est. da história - história de vida
19. Est. da hist. minha família aula passeio
22. Cienc. meu ambiente

Imagem 8: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe do professor Edson Gomes, Escola Ermínia Silva, 2014.



Dia 12 - História e Geografia, Arte assunto: Desenho da sua família
Dia 13 - Arte, assunto: Desenho da escola
Dia 14 - História e Geografia: assunto: Mapa da Comunidade

Imagem 9: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano.

Fonte: Diário de Classe do professor Fernando Vieira, Escola Fátima Gomes, 2014.

A história de vida dos alunos, suas vivências e seus processos culturais e identitários, sem os quais não se podem pensar os processos

educativos tem uma longa história de omissão, negação e invisibilização no currículo escolar. As singularidades, diversidades e heterogeneidades culturais dos alunos, na maioria das vezes, encontram-se subsumidos sob a égide da padronização e homogeneização curricular.

Segundo Candau (2013), a escola não pode ignorar as questões culturais, sob o risco de que ela cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje.

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturalizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (CANDAU, 2013, p. 13).

Sobre a desvalorização das crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações da Amazônia, no currículo escolar Barros *et al* (2010, p. 28) enfatizam que:

[...]. Essa situação advém de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando duas identidades.

Além da abordagem de alguns aspectos culturais dos alunos nas atividades da escola, não podemos deixar de enfatizar as mudanças ocorridas na relação professor-aluno e, conseqüentemente na forma de ensinar e avaliar. Essas mudanças podem ser observadas nas imagens anteriores e nas imagens 10 e 11.

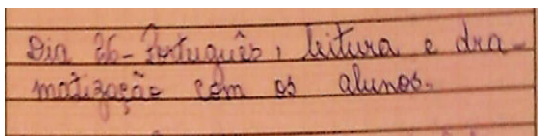


Imagem 10: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano. Fonte: Diário de Classe do professor Fernando Vieira, Escola Fátima Gomes, 2014.

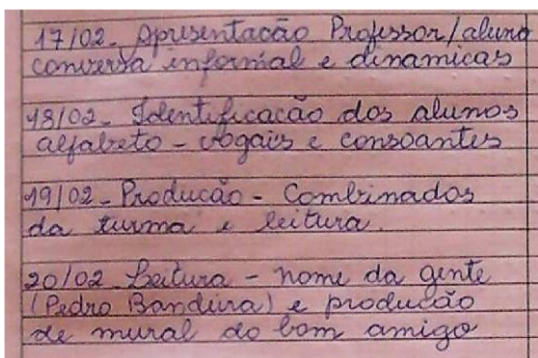


Imagem 11: Fragmento do resumo de atividades e conteúdos do 1º ao 5º ano. Fonte: Diário de Classe da professora Carmem Silva, EMEF Carvalho Melo, 2014.

As aulas assumiram um caráter mais dinâmico, com a utilização de diferentes materiais e estratégias outras que não a aula expositiva, e a cópia de textos, tais como: conversa informal com os alunos, produção de combinado com a turma, dinâmicas, atividades em grupo, atividades com diferentes gêneros textuais (poemas, parlendas, acrósticos), aula passeio, pesquisa na comunidade, interpretação e produção textual, produção de sínteses pelos alunos (mural, mapa da comunidade, produção de acrósticos, dramatizações).

Considerações finais

A rememoração das imagens (negativas e positivas) acerca da multissérie, construídas no meu processo de constituição profissional, remeteu-me a algumas reflexões sobre a minha prática, sobre o ensino e a formação docente.

Compreendi que urge a construção de novos olhares a escola multisseriada. Olhares que nos levem a problematizar nossas práticas educativas, ainda fortemente influenciadas pelo paradigma moderno. Precisamos sair do piso intermediário e descer aos porões, a fim de saber onde estão enraizadas nossas práticas, para então, do sótão nos lançarmos a voos imaginários e construirmos uma práxis mais criativa. Urgem, também, novos olhares para a formação de professores, baseada numa relação dialógica, que tenha como ponto de partida e de chegada as

experiências e as práticas docentes. Uma formação que considere a dimensão humana, histórica e política do ensino, que supere a formação centrada na dimensão técnica e na racionalização, influenciada pelo paradigma da modernidade iluminista, em que o saber é construído por especialistas e não pelos professores.

A partir da análise descritiva dos registros encontrados nos Diários de Classe dos professores de classes multisseriadas destacamos apenas alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico, como os conteúdos selecionados, a organização desses conteúdos, a fragmentação em disciplinas, atividades de ensino e avaliação. No entanto, questões relacionadas aos percursos formativos dos professores, à história de vida dos alunos, as condições existenciais e materiais das escolas - na maioria das vezes precárias -, as relações educativas entre os sujeitos, necessárias à compreensão da organização do trabalho docente na multissérie, por ora, não foram alcançados. Para que esses aspectos sejam alcançados torna-se necessário a observação do cotidiano e as falas dos sujeitos envolvidos nessas relações.

Entendemos que para que se compreendam as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, produzidas na inter-relação professor-alunos, aluno-aluno, professor-comunidade, professor-saberes, alunos-saberes entre outras formas de interação, faz-se necessário uma pesquisa e análise mais profunda e cuidadosa, o que não se pretendia possível realizar neste momento.

A partir das observações registradas pelos professores nos Diários de Classe, percebemos que a organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas do polo Mariano Nunes, nas décadas de 90 e 2000, seguia a lógica da organização seriada. Os conteúdos eram organizados por série, assim, os professores elaboravam vários planos para atender às diferentes séries. É necessário ultrapassar as contraposições entre série e multissérie, estas perderam o sentido. A seriação do conhecimento levou a uma

compreensão disciplinar, hierárquica e linear dos conhecimentos e dos processos de ensinar-aprender, deixa fora a riqueza e a complexidade inerente à produção do conhecimento.

No período 2010-2014, podemos pontuar pequenas mudanças, os professores – não todos -, ainda que de forma bastante tímida, começaram a desvincular-se da lógica seriada, inserindo atividades mais dinâmicas no processo de ensino, bem como a incluir situações da realidade dos alunos como objeto de estudo e ensino.

Embora as mudanças observadas sejam relevantes, ainda, precisamos avançar muito a fim de superar o paradigma da seriação, dos currículos fragmentados, homogeneizadores e descontextualizados e, construir uma escola que atenda às peculiaridades dos sujeitos do campo.

Uma escola que supere as visões negativas do campo. Uma escola que respeite os tempos humanos, as vivências, os saberes e as identidades do campo. A escola que foi possível nos diferentes tempos humanos de Arroyo, onde de seis a dez anos ele viveu a experiência escolar com a turma dos menores, da infância, e de dez a 14 anos com a turma dos maiores, da adolescência, sem que ninguém dissesse a ele que se tratava de uma escola multisseriada. Uma escola que também é possível nestes tempos.

Precisamos encontrar outra maneira de trabalhar em educação, fugindo do velho modelo tecnicista, da pedagogia transmissiva, da sequência de conteúdos preestabelecidos e de disciplinas estanques. É preciso construir um novo paradigma educacional, que considere a interconectividade dos problemas educacionais, o que exige uma visão sistêmica da realidade e que impõe, a nós, a tarefa de superar a compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, Michel. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira do Carvalho, São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª. Edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa escola ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

LOMBARDI, José Claudinei. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. *In*: BRITO, Silvia Helena Andrade de *et. al.* (org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, Fábio Josué Souza dos Santos; MOURA, Terciana, Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

VEIGA-NETO, Alfredo. É Preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A Organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, maio, 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5476>. Acesso em 02 jul. 2015.

A DANÇA CRIATIVA COMO POSSIBILIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Jennifer Souza Nascimento³⁵

Resumo

O presente artigo retrata diálogo a respeito da Dança Inclusiva no ambiente escolar e o papel do professor de Educação Física como facilitador deste processo. No primeiro momento do artigo discute-se algumas questões sobre a dança na escola, como esta vem sendo trabalhada nas aulas de educação física e as dificuldades encontradas pela falta da prática desta atividade no ambiente escolar; Em seguida, abordamos as representações sociais existentes sobre a pessoa com deficiência, a questão do corpo e das percepções eu-outro-mundo através da prática em dança; E por fim, trazemos o diálogo entre a dança inclusiva e o papel do professor de Educação Física neste contexto.

Palavras-chave: Dança Inclusiva; Corpo; Educação.

Introdução

A intenção desta pesquisa surgiu a partir de meus estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará – UEPA, pela disciplina de Epistemologia e Educação ministrada pela Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Os estudos realizados no decorrer da disciplina, abordando diversos períodos referentes aos paradigmas existentes sobre os conceitos de ciência, filosofia epistemologia e educação, desde a racionalidade Clássica ao período pós-moderno, confrontaram-me a pensar em novas possibilidades de discussão e produção na área da Educação, tendo em vista o diálogo acadêmico que considere diversos tipos de saberes. Desta forma, entendendo que esta pesquisa não está pautada em uma perspectiva positivista, trago, aliada ao referencial teórico em que me fundamento, minha própria história de vida como artista da dança e como docente em Educação Física onde trabalho com as atividades físicas adaptadas.

³⁵ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará-UEPA

A tríade Inclusão-Dança-Educação Física, foram inevitavelmente apresentadas a mim durante meu percurso de vida. Quando mais nova, eu não sabia qual profissão seguir, entretanto, o desejo de trabalhar com a inclusão já se fazia presente, antes mesmo dos primeiros estudos na área da Dança e da Educação Física.

Aos quatro anos de idade fui acometida de uma grave doença chamada meningite, e nesse período, algumas sequelas ocasionaram a perda temporária de diversos sentidos sensoriais como: visão, audição, fala e a perda de movimentação total das pernas, chegando um determinado momento a correr risco de morte ou no caso de sobrevivência, segundo os médicos, permaneceria com uma ou mais das sequelas que foram apresentadas anteriormente. Eu sobrevivi sem nenhuma sequela.

Hoje, esse pensar crítico-reflexivo em pessoas que por algum motivo percorreram caminhos diferentes aos meus, seja por uma deficiência ao nascer ou por uma adquirida no decorrer da vida, me impulsionou a escolhas que desvelam os percursos desta escrita.

A dança e a inclusão enquanto atuação profissional se materializava, em seus primeiros passos, no desenvolver da prática em dança na Escola de Dança Ribalta. Tal formação se estende até os dias atuais, na qual é possível amadurecer um processo autoconhecimento corpóreo como facilitador nas duas áreas de atuação.

Os primeiros estudos na área da inclusão começaram timidamente na Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2011, com a produção de um pequeno artigo de dança para pessoas cegas, que após dois anos, resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Uma pesquisa realizada no campo bibliográfico com livros, vídeos e pesquisas em artigos e periódicos sobre a deficiência visual e os demais tipos de deficiências, mas ainda, nenhum contato em âmbito prático com pessoas com deficiência, até que no segundo semestre de 2012 eu tive a oportunidade de trabalhar com uma aluna cadeirante na Escola de Dança Ribalta.

O desconhecido me possibilitava uma construção específica de aula, eram os meus primeiros passos na docência entre a educação em dança inclusiva face a escassez de referenciais bibliográficos sobre ballet clássico para cadeirantes. Entretanto, o desafio foi aceito, pois para mim, era lastimável saber que escolas de dança renomadas no Pará fecharam as portas para a aluna alegando não ter profissionais adequados e que por isso não saberiam trabalhar com uma cadeirante. Esquecendo que estavam ferindo um direito que ela tem assegurado por lei.

Nos adaptamos mutuamente entre o ensinar-fazendo de autoconhecimentos a partir de nossas realidades, era a práxis que se fazia

presente a cada aula, eu tive que entender como deveria ensinar e ela teve que descobrir no próprio corpo coisas não sabia que poderia fazer, por nunca ter sido estimulada antes. Nós conseguimos, e ela teve sua primeira apresentação no espetáculo "Sonhos da Ribalta: 18 Anos em Cena" no final do ano de 2012.

No início de 2013 mais uma oportunidade, uma aluna com Síndrome de Down. Apesar das constantes leituras sobre o assunto, só o contato direto com ela me fez entender seu universo. Ela como toda criança é muito esperta, carinhosa e cheia de energia, começou a fazer as movimentações propostas timidamente, e hoje já sabe o nome de todos os passos de dança ensinados nas aulas e faz os movimentos de forma correta e consciente, um processo que já permanece há dozes meses.

Já em março de 2013 minha entrada como monitora da disciplina de Educação Física Adaptada da UEPA me possibilitou descobertas no Programa de Educação Física Inclusiva (PEFI) onde tive a oportunidade de trabalhar os conteúdos da Educação Física com crianças autistas.

Estas experiências na área da dança enquanto inclusão serviram de base para discussão sobre como esta dança vem sendo utilizada pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.

Dança e o contexto escolar

Desde a existência do ser humano existe a dança, já que o homem primitivo se valia de movimentos corporais para se comunicar e expressar seus sentimentos, crenças e desejos. Então, a dança enquanto atividade fazia parte do cotidiano do ser humano na era primitiva.

Ao olharmos, no entanto, para nossa realidade podemos perceber que a dança na escola não vem sendo algo habitual, segundo a concepção apresentada por Scarpato (2009, p. 68) vivemos em um país que dança e nos deparamos com uma escola que não dança:

Podemos afirmar que o Brasil é um país dançante; há até um dito popular que ilustra o gingado do nosso povo, dizendo que o brasileiro já nasce sambando. Toda essa riqueza cultural é vista e vivida nas esquinas de vários estados brasileiros, porém, ao chegar à escola, todo movimento e gingado cessam. Por quê? [...].

A autora traz seu questionamento induzindo-nos a pensar nos motivos que levam a falta desta prática corporal dentro da escola, alguns

dos motivos encontrados seriam: o preconceito com algumas modalidades da dança, a falta de uma orientação profissional que possa conduzir o aluno a adquirir uma ampla consciência do seu próprio corpo, o medo e a vergonha por parte deste aluno de se expor na frente de seus amigos.

A dança enquanto linguagem artística é capaz expressar, através do movimento, diversas situações do cotidiano de quem dança, seus limites, sentimentos, sensações e histórias de vida. Esse elemento da cultura corporal é considerado na escola como um dos conteúdos da educação física.

Isso não significa dizer que a dança é elemento exclusivo da educação física, os professores de artes e de dança também assumem esse papel, entretanto o que se percebe com frequência no âmbito escolar, é que o professor de educação física muitas vezes é encarregado de desenvolver coreografias para épocas festivas e que a falta de conhecimento na área da dança faz com que esta seja desenvolvida de forma superficial.

Assim, o aluno acaba por vezes não tendo a oportunidade de experimentar outra forma de expressão que vá além da fala e da escrita, a expressão corporal. Por isso, faz-se necessário um olhar mais atento ao fomento da dança enquanto educação e não como mera reprodução de movimento.

Sobre esse assunto, Santos e Figueiredo (2003, p. 109) afirmam que:

A dança presente nas aulas de Educação Física torna-se, para o aluno, um campo vivenciado de muitas experiências do movimento humano e, também, um campo de resgate cultural e social do ser humano na sociedade contemporânea. Mas vale lembrar que ensinar dança na escola vai muito além de reproduzir o que se vê na mídia, ou o que o professor traz de casa pronto para passar aos seus alunos.

Sendo assim, a dança na escola faz-se necessária, por esta ser um dos caminhos que leva o indivíduo a tomar consciência do seu próprio corpo, adquirindo noções de tempo, peso, espaço, fluência de movimento e, aprendendo princípios básicos de socialização e cooperação em

conjunto/grupo, valorizando a cultura de um modo geral. Ainda segundo Santos e Figueiredo (2003, p. 109):

Ensinar e aprender a dança é vivenciar, criar, expressar, brincar com o próprio corpo; é deixar-se levar pela descoberta de inimagináveis movimentos, é descobrir no corpo que o que é certo pode estar errado e o que é errado pode estar certo. Com relação ao belo, não existe para ele uma regra, uma visão unilateral, e sim multiplicidades, polissemias, diálogos e dialéticas.

Desta forma, entendendo que a dança não está pautada no que é considerado certo ou errado, bonito ou feio e nem mesmo está amarrada a uma visão unilateral, compreende-se que a dança na escola precisa e pode ser trabalhada em meio as diferenças e particularidades de cada um. Sendo assim, traz-se neste artigo o diálogo sobre a dança escolar como possibilidade de Inclusão da pessoa com deficiência, por entender que esta é capaz de dar "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (LDB, 2010, p. 9), proporcionando à todos a realização da criação artística, tendo como exemplo a dança, que é o foco deste artigo, respeitando as potencialidades e especificidades de cada corpo.

A dança como meio de inclusão

Para falar sobre dança inclusiva no contexto escolar, faz-se necessário ressaltar o papel da escola no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência, já que esta, além de ser um lugar de aprendizado, é também um espaço de socialização, descobertas, compartilhamentos e rupturas de pré-conceitos existentes.

Entende-se que o objetivo deste artigo é ressaltar as diversas possibilidades da dança inclusiva na escola, portanto, não podemos esquecer o direito à educação e a escola, sendo eles coautores no processo de construção de autonomia da pessoa com deficiência.

Com base nestes pressupostos, traz-se um trecho da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2012, p. 121), Art. 205, nos

dizendo que, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Pelo fato de a educação se tratar de um 'direito de todos', as pessoas com deficiência são possuidoras dos mesmos direitos sociais e educacionais previstos na Constituição. Porém, foi com a Declaração de Salamanca que a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência na escola regular foi institucionalizada.

Em 1994, na cidade de Salamanca, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, onde participaram representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais para firmarem o compromisso de garantir a educação para todos, sendo assim, toda pessoa com deficiência a partir desta conferência, poderia ser matriculada na escola de ensino regular, sendo dever de cada governo a responsabilidade de melhoria e adaptação das escolas para a efetivação da educação inclusiva.

Porém, ao chegar ao ambiente escolar o aluno com deficiência muitas vezes se depara com representações sociais e práticas discriminatórias referentes a sua capacidade, sendo considerado por vezes 'incapaz' de realizar atividades do cotidiano escolar por conta de sua deficiência.

Oliveira (2005) em seu estudo aborda, através do discurso de professores, familiares e amigos, as representações sociais acerca da pessoa com deficiência bem como a construção do imaginário existente sobre elas. Ao falar sobre os atores da educação especial, a autora ressalta que as "representações e imaginários materializados em práticas concretas discriminatórias e excludentes evidenciam a *existência de vítimas*, as pessoas com necessidades educacionais especiais, nas escolas brasileiras" (OLIVEIRA, 2005, p. 159).

Isso significa dizer que o ambiente educacional que deveria estar preparado para receber o aluno com deficiência e ajudá-lo a potencializar suas capacidades, por vezes se vale do imaginário coletivo e discriminatório que ainda se fazem presentes, e essa prática social acaba por vezes excluindo ao invés de incluir. Portanto, é necessário que se entenda que a diferença não é sinônimo de incapacidade, e sim, sinônimo de potencialidade.

Ao falar sobre corpo que dança, seja da pessoa com deficiência ou não, é importante ressaltar que este não é apenas uma estrutura biológica, o corpo é dotado de significações assim como também é ressignificado à medida que experiencia o contato com o outro e com o mundo. Sobre este assunto Merleau-Ponty (1999, p. 203) ressalta que:

[...] o corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através dele um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. Em todos os planos ele exerce a mesma função, que é a de emprestar aos movimentos instantâneos da espontaneidade um pouco de ação renovável e de existência independente. Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo.

Desta forma, entendendo as diversas possibilidades do corpo, podemos perceber que a dança proporciona ao aluno uma percepção mais apurada de si, do outro e do ambiente em que está inserido, já que esta tríade se estabelece em uma relação recíproca.

Ao se trabalhar a percepção corpórea e as especificidades motoras de cada um, a dança na escola favorece não apenas a inclusão de alunos com deficiência como também facilita a descoberta de novas modalidades de ação, que por sua vez, virão enriquecer a memória corporal de movimento do aluno.

O papel do professor de Educação Física frente à dança inclusiva

Como dito na primeira seção, a dança é considerada um dos conteúdos da educação física e esta, ainda vem se apresentando na escola de forma secundária, sendo ressaltada muitas vezes somente em datas comemorativas ou em eventos de abertura de jogos internos. Isso se deve a diversos fatores que vão desde a formação inicial do professor de Educação Física, perpassando pela metodologia de ensino adotada pela escola e/ou até mesmo pela própria vivência em dança dos alunos.

Diante de tantos fatores que podem limitar o ensino da dança na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física que é o foco deste artigo, iremos focar não nos limites, mas nas possibilidades da prática docente e no papel do professor de Educação Física como facilitador do ensino da dança no processo de inclusão social.

Desta forma, é importante lembrar que o objetivo da dança na escola não é formar bailarinos profissionais e nem reproduzir as regras e técnicas de dança presentes em seus diversos estilos, é importante que o professor se valha de práticas educativas que possibilite a movimentação em dança por meio da criação. Para Cunha (1992, p. 28-9):

Quando o assunto "técnica" se refere à dança criativa, complementamos o conceito incluindo entre as finalidades - a formação de uma consciência cinestésica e perceptiva. A formação de uma consciência cinestésica é adquirida, primeiramente, a partir da compreensão, assimilação e incorporação de diferentes ações corporais, que passarão a integrar a memória cinética. A partir do decorrer das aulas, as explorações corporais, associadas às diferentes qualidades de movimento, desenvolvem uma consciência perceptiva, através de conexões comparativas. De posse desses conhecimentos, que envolvem formação corporal, consciência pelo movimento e reconhecimento das possibilidades psicomotoras de um indivíduo, teremos os ingredientes básicos para a iniciação ao trabalho sensitivo; isto é, através de estímulos comparativos, desenvolver-se-ão aqueles aspectos relativos a sentidos e sentimentos.

Sendo assim, não é necessário que o professor de Educação Física seja um profissional da dança, entretanto, é preciso que este tenha conhecimentos básicos sobre ritmo, possibilidades de movimento, coordenação motora e elementos do cotidiano dos alunos que podem ser ressignificados em movimento criativo.

Para Cunha (1992, p. 14) é preciso que o professor se familiarize "com a particular potencialidade motora do corpo facilitando a descoberta de novas possibilidades de ação, que, por sua vez, virão enriquecer o vocabulário de movimentos do educando".

O professor passa a ser, então, um facilitador no processo de formação da percepção corporal do aluno, utilizando a dança como conteúdo para viabilizar a abertura de novos caminhos de movimento, aprimorando sua consciência corporal, privilegiando diversas formas de relações entre a tríade eu-outro-mundo e efetivando através destas relações sociais a inclusão, ressaltando a particularidade de cada um como potencialidade de criação.

Ao falar sobre essa relação entre o papel do professor de Educação Física frente a inclusão, Tavares et. al. (2007, p. 146) ressaltam que “um sujeito em condição de desvantagem (seja ela física, sensorial ou mental) continua sendo um corpo existencial dotado de movimentos, e ambos, o sujeito e seus movimentos, eminentemente humanos”.

Através de estímulos adequados, percepção sensório-motor é favorecida e desenvolvida com a prática da dança, a movimentação gera estímulos que levarão os praticantes a acionar músculos e alavancas que tem relação direta com os interesses e necessidades expostas durante a aula pelo professor. Esses músculos e alavancas em geral proporcionam movimentos como impulsionar, dobrar, balancear, contrair, elevar, alongar, circundar, apoiar e relaxar, esses processos básicos e elementares podem ser usados como uma forma de conduzir o aluno à uma educação eficiente do movimento.

Correia (2005), ao falar sobre a dança para pessoas com deficiência, faz uma reflexão sobre fato das representações sociais existentes com relação a categorização do “corpo deficiente”, contribuir com “a valorização do sentimento de rejeição (exclusão) e a ampliação dos entraves” (p. 23), dificultando não apenas a relação entre ‘eu e o ambiente’ e ‘eu e o outro’, mas também a relação do ‘eu com o eu’ que pode acarretar na não-aceitação pessoal.

A autora também ressalta que apesar de todas as implicações devido às restrições físicas presentes no corpo de pessoas com deficiência, o professor, ao trabalhar com a cultura corporal de movimento, se depara com um corpo que “pensa, age e produz impulsionado por seus desejos, revelado sutilmente nos movimentos corporais” (*idem*).

Há portanto “uma inversão de valores, de ‘corpo deficiente’ para o ‘corpo eficiente’, traduzindo eficazmente o sentido de mudança, tanto pessoal quanto corporal” (*ibidem*), sendo valorizado a partir de então as potencialidades deste corpo através de estímulos que exploram suas diversas possibilidades.

Ao entendermos tais possibilidades, é possível aliar as experiências corporais já vivenciadas por estes alunos, tanto no seu cotidiano quanto na escola, aos benefícios que as propostas em dança criativa podem trazer para este corpo.

Considerações finais

O objetivo da dança na escola não é, como dito anteriormente, formar bailarinos profissionais, e sim, formar pessoas que tenham uma ampla concepção do que é corpo e como esse corpo pode se expressar através da movimentação. Essa movimentação deve ser consciente e intencional, movimentos que sejam pensados no decorrer de sua criação e durante sua execução.

A dança criativa traz a ideia de que a dança não precisa ser executada somente a base de regras e técnicas, com esse método de ensino, além das técnicas específicas de dança os alunos tem, por meio desta prática, participação ativa no decorrer das aulas e na elaboração dos movimentos.

A variedade de movimentos espontâneos que podem ser executados pelas crianças, adolescentes e adultos fornecem as condições básicas para a elaboração das técnicas de dança de forma criativa. Se adaptarmos essas

movimentações, através de um planejamento coerente com os interesses e necessidades das diferentes faixas etárias, estaremos contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de suas capacidades.

Cabe então à Educação Física Escolar o objetivo de assegurar aos seus alunos, experiências corporais que considerem a diferença presente no ambiente escolar como potencialidade de criação, promovendo não apenas a inclusão social, mas também as partilhas de conhecimentos presentes na relação eu-outro-ambiente.

Por isso, é importante que o professor se utilize do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, para promover a inclusão, percepção corporal, consciência do movimento, socialização entre alunos através dos diversos estilos de dança de forma criativa.

Referências

BARBOSA, Claudio Luiz de Alvarenga. **Educação Física e Didática: Um diálogo possível e necessário.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 182 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 35. ed. Brasília, DF, Senado, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade.** Salamanca, Espanha, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** nº 9394 de 20 de dez. de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

CORREIA, Fátima Daltro de Castro. **O sentido poético da dança espontânea entre corpos diferentes.** 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.

CUNHA, Morgada. **Dance aprendendo, Aprenda dançando.** 2ª Ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1992. 96 p.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: Textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 1999. 126 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação: Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995. 191 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Construção do Saber-fazer Educativo de Professores/as da Educação Especial**. 2002. 331 f. Tese (Doutorado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.

SANTOS, Rosirene. FIGUEIREDO, Valéria M. C. Dança e inclusão no contexto escolar. **Pensar a Prática** 6: p. 107-116, Jul./Jun. 2002-2003.

SCARPATO, Marta Thiago. A formação do professor de Educação Física e suas experiências com a Dança. In: MOREIRA, Evando Carlos. **Educação Física Escolar: Desafios e propostas 1**. 2.^a Ed. São Paulo: Fontoura, 2009. 256 p.

TAVARES, Maria da Consolação G. C. F. (et. al.) Imagem corporal em Educação Física: Re-significando a desvantagem. In: _____. (Org.). **O dinamismo da imagem corporal**. São Paulo: Phorte, 2007. p. 143-155.

OBSTÁCULOS EPSTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE PROBABILIDADE

Márcio José Silva³⁶

Resumo

Este artigo visa apresentar um estudo sobre a temática “Obstáculos Epistemológico sobre o Ensino de Probabilidade”. Trata-se de um objeto semiótico pelo fato de se utilizar de representações gráficas. A metodologia de estudo usada foi a pesquisa bibliográfica. Tal trabalho justifica-se pela importância de se evidenciar esta temática, haja visto que, durante nossas pesquisas e experiências em sala, percebeu-se uma grande dificuldade com relação a valorização do assunto, seu valor epistemológico e interdisciplinar e uma certa falta de dados significativos durante as pesquisas realizadas em Bancos de dados de Teses e dissertações virtuais o que justifica sua relevância cujo objetivo primordial é verificar como vem sendo abordado tais obstáculos Epistemológicos referente a esta temática sob a perspectiva de se ressignificar tal ensino. Os resultados prévios apontam que o processo de ensino-aprendizagem ainda é visto como transmissão de conhecimentos, em que os conceitos probabilísticos acabam sendo trabalhados de forma descontextualizada o que gera alguns obstáculos epistemológico sobre o assunto.

Palavras-chave: Ensino de Probabilidade; Obstáculos Epistemológicos. Matemática

Introdução

O estudo da teoria de probabilidade é um tópico de grande relevância na matemática, pois abrange problemas como conceito de incerteza e tomada de decisões. Grande parte de uso do tema está vinculado a modelagem de experimentos ou eventos cujos resultados são gerados aleatoriamente. De acordo com Gondin (2013) são considerados exemplos de experimentos aleatórios: o resultado de uma partida de futebol, as faces observáveis em dois lançamentos de um dado, as faces observáveis no lançamento de uma moeda, o resultado de um sorteio ou até mesmo a possibilidade de se ganhar na loteria. Para essa autora, é visível a

³⁶ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará- UEPA, linha de Pesquisa em Formação de Professores e práticas pedagógicas. E-mail:marcioj001@bol.com.br.

necessidade de se abordar de forma diferenciada e interdisciplinar tal assunto por meio do uso, não só dos clássicos problemas envolvendo jogos de azar, como também, abranger problemas que tratem sobre noções de frequência, problemas geométricos, experimentos práticos e de viável aplicação em sala de aula.

Este artigo foi a culminância avaliativa da disciplina Epistemologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Nesta disciplina pude construir por meio de um exercício tênue e constante a aproximação veemente e rigorosa do objeto que me propus a estudar: o ensino de probabilidades, cujo interesse pelo estudo surgiu quando fui professor temporário no Município de Abaetetuba/PÁ, e tive o primeiro contato com o assunto de Probabilidade e que despertou grande interesse pessoal pelo fato deste ser pouco trabalhado pelos professores deste local e pela “beleza da complexidade” que a Teoria das Probabilidades trazem em seu bojo.

Deste interesse pelo tema surgiu da problematização de se entender como os obstáculos epistemológicos presentes no Ensino de Probabilidade estão presentes, matematicamente, durante a construção do conhecimento probabilístico dos alunos do 2º Ano do Ensino Médio?

Para responder a questão problema proposta desta pesquisa nos apoiamos nos pressupostos da Pesquisa Bibliográfica e documental, pois, em qualquer que seja a área do conhecimento os avanços em pesquisa geram novos e múltiplos estudos acadêmicas no que concerne a produção continua do conhecimento, elaborados de acordo com a proposição de novas ideias e teorias e por esta tornar-se a construção do historiador, ou seja, parte da “operação historiográfica”. Desse modo o ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento e sim, a construção de um questionamento onde a problematização das fontes é fundamental, pois, elas não falam por si são testemunhas sobre a pesquisa bibliográfica e documental.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa documental “trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica. As autoras advogam que:

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. Por outro lado, pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatística, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, relatórios, cartas, filmes, etc. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37).

Enfim, são “considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.13).

Afim de responder o problema proposto, cujo objetivo maior é verificar como vem sendo abordado, teoricamente, os obstáculos epistemológicos sobre o Ensino de Probabilidade no que tange ao seu contexto histórico, interdisciplinar e prático em sala de aula adotou-se alguns objetivos específicos que nos facilitarão compreender o tema em questão, tais como: investigar a importância e contribuições da teoria da probabilidade no processo de ensino e aprendizagem; mostrar alguns problemas epistemológicos presentes no Ensino de Probabilidades.

Nesse sentido, buscou-se desvelar sobre tais problemas tendo como norte científico a importância do valor epistemológico do Ensino de Probabilidade, isto é, seu valor como conhecimento científico, o qual existe em qualquer que seja a pesquisa científica, uma vez que para que haja alguma reflexão sobre tudo aquilo que se pratica cientificamente referente a um conhecimento provisório, o pesquisador deve “estudar a produção do conhecimento a que se propôs investigar através de uma abordagem lógica, ideológica, sociológica e política” (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, ao se tratar da importância epistemológica em qualquer que seja a área de pesquisa e/ou de produção de conhecimento científico, Oliveira (2012) destaca:

Compete a vertente epistemológica da filosofia estudar e analisar além das investigações propriamente fundacionais e de possibilidade da ciência, as *condições reais* de sua efetuação, quer dizer, sua gênese, sua formação, sua estruturação, numa palavra, o *modo de produção de teorias e conceitos científicos* em circunstâncias históricas e culturais bem determinadas. E a partir daí que ela possa elucidar seus fundamentos lógicos, antropológicos, históricos e sociais, bem como a significação desses conhecimentos enquanto fenômeno global. (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Além disso, a autora ratifica que a tem um carácter interdisciplinar e crítico, tendo por tarefa distinguir os discursos científicos dos não científicos e, os discursos que conduzem ao conhecimento, daqueles que não nos levam ao conhecimento. Por isso, a importância de um estudo epistemológico sobre o Ensino da teoria de Probabilidade. Sendo assim, busca-se no próximo item apresentar previamente sobre uma abordagem histórica e alguns percalços imbricados sobre o Ensino de Probabilidade.

Sendo assim, o presente estudo encontra-se estruturado a partir dos seguintes tópicos: Referencial teórico; Revisão da literatura, o início histórico sobre a teoria das probabilidades; o Ensino de Probabilidades e os obstáculos Epistemológicos, e por fim, as considerações finais.

Referencial teórico

Nesse estudo utilizamos como principal referencial teórico os trabalhos de Ferreira (2011), no qual o autor ressalta a visão clássica do tratamento probabilístico, focando principalmente a secundarização deste conteúdo no campo matemático; Junior (2014), sobre o ensino de probabilidade onde o autor evidencia sobre a importância de tal assunto na previsão da aleatoriedade de um fenômeno em nossa vida, dentre outros.

Para as considerações sobre os problemas epistemológicos no ensino de probabilidade, bem como seu surgimento, característica, etc., utilizamos

Coutinho (1994) e Dantas (2013) que foram a referência, ao fundamentarem a ideia de experimentação centrada na visão frequentista como agente facilitador para aprender os conceitos básicos de Probabilidade devido esta estar mais próxima da realidade do aluno e algumas dificuldades de aprendizagem no que tange ao conceito de probabilidade referente aos aspectos históricos e pedagógicos.

Revisão da literatura

Estudos que trazem um balanço e apontam para a necessidade de um mapeamento que elucide e examine o conhecimento já elaborado a respeito de determinada área do conhecimento humano, mostrando tendências e lacunas observáveis, são denominados como *estado de conhecimento ou estado da arte*. Neste artigo, o *estado de conhecimento* liga-se à Pesquisa em Educação, especificamente, na área Matemática voltada ao Ensino de Probabilidade. Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) de Matemática sobre o Ensino de Probabilidade, por constituírem referência basilar na área e, por meio delas lançou-se o olhar virtual sobre as produções científicas nesse campo.

A constituição do *corpus* deste item ocorreu integralmente em meio digital, momento no qual se buscou algumas produções científicas. Assim, encontrou-se em Banco de teses e dissertações do Mestrado Profissional de Matemática - PROFMAT nacional, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUCMINAS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS e na biblioteca digital da UNICAMP, algumas publicações relacionadas ao tema deste artigo. Contudo, estas não tratavam diretamente do Ensino de Probabilidade.

As principais palavras-chave utilizadas para a busca foram: “História da Probabilidade”, “Ensino de Probabilidade”, “Estudo de Probabilidade no Ensino Médio”, “Probabilidade”, “Tratamento da informação” e “Gráficos e Tabelas”.

Identificamos neste levantamento, o trabalho de Amâncio (2012), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que trata sobre as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ressaltando que o conteúdo de Probabilidade é recomendado para todos os níveis de educação básica, em especial para o Ensino Médio, pelo fato de as ideias de incerteza e de probabilidade estarem associadas aos fenômenos aleatórios presentes no mundo natural e no mundo social.

Encontramos ainda a dissertação de Moraes (2014), da Universidade Federal de Goiás, que debate o ensino de probabilidade explicando que este ensino não deve se limitar a falar apenas sobre os jogos de azar, como acontece na maioria dos livros didáticos.

A dissertação de Coutinho (1994), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo versa sobre uma visão frequentista do Ensino de Probabilidade através de estudo epistemológico e didática, ressalta que é preciso se reforçar a necessidade de um ensino do cálculo desde o segundo Grau através de uma visão frequentista no sentido de se ter mais um instrumento de leitura eficaz de realidade.

Gonçalves e Nunes (2010) ao escreverem sobre obstáculos didáticos e epistemológicos no Ensino de Probabilidade afirmam que o professor contemporâneo tem dificuldade em perceber o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar o que implicará em um ensino descontextualizado e não desprovido de significado para o aluno, dentre outros.

Além desses autores, nos trabalhos estudados foi-se possível notar uma tendência forte em ressignificar o Ensino de Probabilidade no âmbito Epistemológico no sentido de se refletir sobre os problemas de ordem epistemológicas, no intuito de torná-lo o mais experimental e verídico, cientificamente, e proporcionar aos alunos uma nova experiência probabilística no que tange as mais diversas inserções e aplicação de tal tema.

O início histórico da Teoria das Probabilidades

O estudo sobre a Teoria de Probabilidade Matemática é de suma importância para a resolução de situação problema que surgem em nosso cotidiano. Por tanto, antes de referendar ou se trabalhar qualquer assunto ou conteúdo no campo da educação matemática, ter conhecimento histórico e epistemológico de sua origem e de este vem sendo trabalhado. Nesse sentido, Iung (2013, pg. 14), nos elucida sobre o surgimento histórico da Teoria da Probabilidade:

A probabilidade teve origem por volta do século XVII com Pascal e Fermat que resolveram questões relacionadas a jogos de azar e “em sua histórica correspondência de 1654, refletiram sobre outros problemas relacionados com o problema dos pontos [...]. Foi esse trabalho de Pascal e Fermat que lançou as bases da teoria matemática da probabilidade.”(EVES, 2002). A partir disso, segundo Boyer “Huygens em 1657 publicou um pequeno folheto, *De ratiociniis in ludo aleae* (Sobre o raciocínio em jogos de dados)”(BOYER, 1974). Nos dois séculos seguintes, estudiosos como Bernoulli, Moivre, Euler, Lagrange, Laplace, entre outros, formalizaram os conceitos.

Para Coutinho (1994), a noção de “acaso data História Antiga, tem sua origem ligada aos jogos de azar, de forma notável na civilização egípcia, primeira dinastia, 3500 a.C, certamente com um aspecto lúdico”. Por outro lado, Coutinho (1994), esclarece que o desenvolvimento real das ideias que constituem a base do pensamento da Probabilidade consolidou-se, mais tarde com “Jerome Cardam (“De Ludo Aleae”); Galileu (“Sulla Scoperta dei Dadi”) e Fra Luca dal Borgo, que em sua obra publicada em 1494, intitulada “Summa de Arithmetica, Geometria, Proportione et Proportionalita” que, segundo ela (1994), “anuncia o problema mais tarde resolvido por Pascal (1623-1662) e Pierre de Fermat (1601-1665), a quem atribui-se a origem da concepção de Probabilidade onde na “carta de 29 de Junho de 1654 destinada a Fermat, Pascal descreveu a famosa formula que deu origem ao cálculo geométrico da Probabilidade de um evento A , ou seja:

$$P(A) = \frac{\text{TOTAL DE CASOS FAVORÁVEIS}}{\text{TOTAL DE CASOS POSSÍVEIS}}$$

Enfim, esta teoria vem sendo estudada por muitos há muito tempo.

O ensino de probabilidade e os obstáculos epistemológicos

De acordo com Ferreira (2011, p. 22), até a década de 70, o ensino de Probabilidades tinha como visão norteadora a visão clássica ensejada no cálculo combinatório onde a maioria dos professores viam tal conteúdo como uma parte secundária da matemática pelo fato deste estar centrado na ideia de jogo, portanto, suas aplicações não eram valorizadas no que tange as mais diferentes partes da ciência, pois, o raciocínio combinatório era trabalhado de uma maneira muito complexa o que levava muitos alunos a acharem difícil a sua abordagem. Nesta década observou-se muitos avanços com o advento da teoria dos conjuntos, que segundo a autora, reservara um maior interesse pela probabilidade matemática o que facilitava sua aplicabilidade tanto pela sua simplicidade quanto pela ligação que esta teoria tinha com a realidade do aluno.

No que se refere ao Ensino de Probabilidade os PCNS(1997, p. 19 e 45) ratificam que:

São necessárias noções de probabilidade, análise combinatória e bioquímica para dar significado às leis da hereditariedade, o que demanda o estabelecimento de relações de conceitos aprendidos em outras disciplinas. [...] as habilidades de descrever e analisar um grande número de dados, realizar inferências e fazer predições com base numa amostra de população, aplicar as ideias de probabilidade e combinatória a fenômenos naturais e do cotidiano são aplicações da Matemática em questões do mundo real que tiveram um crescimento muito grande e se tornaram bastante complexas.

Junior (2014) enfatiza que o ensino da teoria de probabilidade é de suma importância, uma vez que a Teoria das Probabilidades tem a finalidade de avaliar o quanto é provável o acontecimento ou um resultado de um fenômeno ou experimento aleatório. Por tanto, essa teoria contribui eficazmente para a tomada de decisões na presença da incerteza devido a natureza dos mais diversos fenômenos ou experimentos que estão presentes em nossa vida.

Em consonância a isso, Moraes (2014), nos alerta sobre o papel do Ensino de Probabilidade quando afirma que:

O ensino de probabilidade não deve se limitar a falar apenas sobre os jogos de azar, como acontece na maioria dos livros didáticos. Este fato tende a gerar no aluno a falsa impressão que a principal aplicação do conceito de probabilidade é dada nos jogos de azar. (MORAES, 2014, p. 25)

Enfim, a Probabilidade no que concerne ao seu uso no Ensino Fundamental e Médio é pouco trabalhada ou até mesmo não é ensinada, pois, segundo Silva (2013), a probabilidade, mesmo sendo um tema de grande importância, é pouco explorada ou até mesmo evitada devido a insegurança do professor ao ensiná-la e devido as dificuldades dos alunos quanto a sua compreensão etc.

Essas dificuldades no campo da didática são articuladas ao campo epistemológico por meio do conceito de obstáculo epistemológico.

De acordo com Rosa, Fernandes e Pinho (2006), a ideia de obstáculo epistemológico surgiu com Bachelard, por volta de 1938 é foi introduzida no campo da educação matemática em 1976. Já para Gonçalves e Nunes (2010, p.89), a noção de obstáculos epistemológicos foi introduzida matematicamente, por volta de 1979, por Brousseau a qual foi usada tanto para analisar a gênese histórica de um conhecimento como o ensino, quanto na evolução espontânea do aluno”, isto é, “podem-se pesquisar os obstáculos epistemológicos a partir da análise histórica ou a partir das dificuldades resistentes aos alunos, procurando confrontá-las”

Ao se referir ao termo obstáculo epistemológico, Coutinho (1994, p.25), esclarece que as dificuldades chamadas de “obstáculos epistemológicos”, segundo os termos de Guy Brousseau (2008), são caracterizadas do seguinte modo

- [...] os obstáculos de origem propriamente epistemológicos são aqueles dos quais não podemos nem devemos fugir, devido seu papel construtivo no conhecimento visado(...)

- Os obstáculos em questão são verdadeiramente identificados na história da matemática;
- Seu vestígio é encontrado nos modelos espontâneos dos alunos;
- as condições pedagógicas de sua transposição ou sua rejeição são estudados com precisão de modo a propor aos professores um projeto didático preciso.

Diante disso, a autora, contribui a respeito das dificuldades clássicas inerentes ao ensino e a aprendizagem do Cálculo Probabilístico ao fazer uma referência histórica através da obra de Platão, " A República", livro VI, 380 a.C, e do seu surgimento tardio, em 1654, por Pascal, por meio de sua obra intitulada " Geometria do Acaso", quando afirma que:

O termo Geometria designa aquilo que, sempre observando o mundo sensível, eleva seu raciocínio ao mundo das ideias para atingir o conhecimento. Ele engloba as atividades matemáticas de observação do mundo sensível, que se desenrolam no mundo das ideias, isto é, o mundo dos objetos imperfeitos, complexos e mutantes, enquanto que o mundo das Ideias era aquele dos modelos eternos, perfeitos e imutáveis, (...) tratado de toda forma novo, de uma matéria inexplorada até aqui, a saber: a repartição do acaso dos jogos (...). Assim, juntando o rigor das demonstrações da ciência a incertitude do acaso, e conciliando coisas aparentemente contrárias, ela pode (...) se arrogar com todo direito o título estupefaciente: A Geometria do Acaso.[11], (COUTINHO, 1994, p.14)

Dantas (2013, p.7), ao se referir sobre os obstáculos epistemológicos relativos ao Ensino de Probabilidade, ratifica que o "atraso na Teoria das Probabilidades é um dos enigmas da história das ciências" ao pontuar algumas razões que confirmam este fato:

- Primeiramente, a aceitação do determinismo-doutrina filosófica que se baseia no fato de que a totalidade dos fenômenos constitutivos da realidade se encontra submetida a determinadas leis e que é explicada por relações de causalidade.
- Segundo, o acaso estava relacionado com a sorte, com o destino misterioso, com a vontade divina, assim, o desconhecido era um capricho divino e não algo natural.
- A terceira razão era a dificuldade de formular essa teoria com os conhecimentos até então descobertos. Antes do século XVI, os conhecimentos existentes de Matemática eram insuficientes para aplicar na probabilidade.
- A quarta razão se refere a uma visão marxista, segundo a qual a ciência se desenvolve de acordo com as necessidades econômicas. O surgimento dos seguros somente se deu a partir do século XVII, mesmo alguns povos antigos já praticavam,

empiricamente, nas perdas das cargas das embarcações, com medo de roubos ou naufrágios.

Observamos, ainda, a respeito do conceito de probabilidade alguns fatos importantes se destacam quanto a um olhar epistemológico sobre o assunto de Probabilidade. Sobre isso, Coutinho (1994, p. 25), advoga que:

- ✓ A dificuldade na escolha adequada de um modelo matemático para expressar sua ligação estreita com o mundo real, o mundo sensível, tal como a Geometria [...], a dificuldade de um problema de probabilidade a partir de dados de observação;
- ✓ A dificuldade da complexidade de certos problemas da lógica combinatória.
- ✓ A dificuldade na resolução de questões envolvendo o caráter subjetivo ou objetivo da Probabilidade.

Ao investigar sobre o uso da visão frequentista, a autora conclui que houve uma certa assimilação no que tange a proporção como probabilidade, ou seja, quando se abordou a frequência probabilística verificou-se que uma única observação da estabilização no estudo de frequência não foi suficiente, "Principalmente quando estudou-se os eventos cuja a probabilidade não se podia calcular *"a priori"*".

Para Gonçalves e Nunes (2010) o problema do conhecimento científico deve ser colocado, visando o progresso da ciência. Nesses obstáculos é que está o cerne do próprio ato de conhecer em si [...]. Ou seja, o "obstáculo de natureza epistemológica é a própria conceptualização de acaso e aleatoriedade. Os autores ainda afirmam que os professores têm dificuldades em lidar com estes conceitos, talvez devido à própria matriz paradigmática em que estava inserida a formação escolar e inicial obtida por estes". Isto é, percebe-se que quando não se trabalha de forma adequada tais obstáculos, pressurosamente, poderá ocorrer um reforço acentuado no que concerne as "concepções errôneas dos alunos sobre o "difícil caráter subjetivo da Probabilidade de um evento no que tange a dependência de informações obtidas sobre esse evento", ou seja, "das informações obtidas pelo observador (observações diferentes geram probabilidades diferentes para um mesmo evento)" (p. 92). Com intuito de

se ter uma maior visão e clareza sobre o assunto em questão será feita, no próximo tópico, uma revisão sobre a literatura abordada neste trabalho.

Considerações finais

Com o objetivo de construir o tema em questão esta pesquisa teve como questão motivadora saber como o Ensino de Probabilidade vem sendo abordado, epistemologicamente, no campo da educação matemática de modo a propiciar um ensino mais crítico e reflexivo sobre o assunto, foi-se realizado uma revisão bibliográfica com base no Ensino da Probabilidade e seus obstáculos epistemológicos.

Durante o esforço percorrido durante a pesquisa com intuito de “tangenciar”, teoricamente, a aproximação com o objeto de estudo em questão com seu ensino se pode constatar a grande importância e urgência do professor de matemática estar ciente sobre as várias concepções existentes atribuídos a teoria de probabilidade com relação as diversas linhas de investigação no que tange a discussão do próprio conceito de probabilidade e de acaso e, sua importância enquanto conhecimento científico e valor epistemológico, haja visto, que tal conteúdo está intrinsecamente inserido na realidade de cada aluno por tratar do acaso e de fenômenos aleatórios presentes no cotidiano de cada aluno. Dessa forma, a detenção de discussões sobre os mais diversos conceitos atribuído a teoria de probabilidade pelo professor de matemática ira ajudar a amenizar os obstáculos epistemológicos existentes no ensino de tal teoria facilitando, assim, seu aprendizado e, conseqüentemente, sua interpretação.

Enfim, chegou-se à conclusão de que ainda se vê o processo de ensino-aprendizagem como transmissão de conhecimentos, em que os conceitos probabilísticos acabam sendo trabalhados de forma descontextualizada o que gera obstáculos epistemológico neste assunto e,

que epistemologicamente reflete no aprendizado do aluno teoricamente, no campo da educação, especificamente, na educação matemática.

Referências

AMÂNCIO, Juliana Ramos. 2012. 225f. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID** Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291222113010.pdf>>. Acesso em 07/05/2015. As 16:45

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio(PCNs)**. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília. SETEC/ PECNEM,1997. Disponível em :<<http://www.gente.eti.https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=Par%C3%A2metros+Curriculares+Nacionais+Ensino+M%C3%A9dio:+Ruy+Leite+Berger+Filho%3B+Avelino+Romero+Sim%C3%B5es+Pereira%3B+Eny+Marisa+Maia++br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/1571.pdf.>>> Acesso em 12/07/2015. As 20:45.

COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. **Introdução ao Conceito de Probabilidade por uma visão Frequentista: Estudo Epistemológico e Didático**. 1994. 151 f. Dissertação de (Mestrado em Matemática)- Pontifícia Universidade Católica/ PUC. 1994. São Paulo. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/dissertacao_cileda_coutinho.pdf. Acesso em 20:07:2015. As 23:21 hs.

DANTAS, Emanuel Adriano . 2013. 89 f. **Probabilidade: Uma reflexão teórico- prática no Ensino de Matemática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal de Campina Grande, Pernambuco, 2013. Disponível em: <<http://www.dme.ufcg.edu.br/PROFmat/TCC/Emanuel.pdf>> . Acesso em: 20/07/2015. As 22:00 hs.

FERREIRA, Robson dos Santos. 2011. 155 f. **Ensino de Probabilidade com o uso do Programa Estatístico R numa Perspectiva Construcionista**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Bandeirante de São Paulo/UFSP, 2011. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/39/TDE-2013-04-30T161631Z-5195/Publico/5055.pdf>. Acesso em 15/07/2015. As 23:00 hs.

GONDIM, Hellen Fernandes. 2013. 66 f. **Probabilidade e Probabilidade Geométrica: Conceitos e Exemplos Aplicáveis no Ensino Básico.** Dissertação (Mestrado Profissional)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013. Disponível em: <http://bit.profmatsbm.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/368/2011_00235_HELLEN_FERNANDES_GONDIM.pdf?sequence=1>. Acesso em 19/07/2015. As 18:00 hs.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Série EAD. 1 .ed.. Ed. Porto Alegre. UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 28/05/2015. As 21:16 hs.

GONÇALVES, Harryson Junior Lessa; NUNES, José Messildo Viana. **Obstáculos Didáticos e Epistemológicos no Ensino de Noções de Análise Combinatória, Probabilidade e Estatística.** Sinergia. São Paulo. V. 11. N. 1. 86-94p, 2010. Disponível em <http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2010_n1/pdf_s/segmentos/artigo_13_v11_n1.pdf . Acesso em: 15/05/2015. As 00:30 hs.

IUNG, Mauricio Osmall. 56 f. **Questionário Virtual Para o Ensino de Probabilidade** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional- PROFMAT) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Instituto de Matemática, Estatística e Física, Rio Grande/RS, 2013. Disponível em: <http://bit.profmatsbm.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/254/2011_00101_MAUICIO_OSMALL_JUNG.pdf?sequence=1>. Acesso em 10/02/2015. As 14:43 hs.

JUNIOR, José N. Dourado. **Probabilidade Para o Ensino Médio.** 2014. 57 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional-PROFMAT). Universidade Federal do Ceará/UFC. Centro de Ciências, Departamento de Ciências. Juazeiro do Norte/CE, 2014. Disponível em: <http://bit.profmatsbm.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1386/2012_01188_JOSE_NOBRE_DOURADO_JUNIOR.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01/07/2015. As 8:00 hs

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.A.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 2013.

MORAES, L.C. Longo. **Ensino de Probabilidade: Historicidade e Interdisciplinaridade.** 2014.130 f. . Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional-PROFMAT). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRJ. Instituto de Ciências Exatas/ ICE.Seropédica/RJ, 2014. Disponível em:

<http://bit.profmatsbm.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1490/2012_01297_LUIS_CLAUDIO_LONGO_MORAES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27/06/2015. As 23:56 hs.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia: Conceitos fundamentais* (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

ROSA, Heitor Achilles Dultra da; FERNADES, José Luiz; PINHO, Marcos Oliveira de. **Epistemologia, Didática e Ensino de Probabilidade**. In: Anais do XXXIV Congresso de Ensino de Engenharia. COBENGE 2006. Passo Fundo Ed. Universidade de Passo Fundo, setembro de 2016. Disponível em:

<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/9_299_138.pdf> .a cesso em: 15/07/2015. As 00:30 hs

SILVA, Fabricio Menezes Neto da. 2013. 71f. **Jogos no Processo de Ensino-Aprendizagem em Probabilidade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional-PROFMAT). Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Departamento de Matemática. São Carlos/SP, 2013. Disponível em:

<http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6729>. Acesso em :18/07/2015. As 14;10 hs

MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Laíne Rocha Moreira³⁷

Resumo

O objeto deste estudo caracteriza-se por ser uma discussão teórica fruto do Seminário Temático intitulado Pensamento de Fronteira: Multiculturalismo/Interculturalismo desenvolvido na disciplina de Epistemologia e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, com o intuito de compreender as perspectivas do multiculturalismo/interculturalismo e suas repercussões na formação de professores e nas práticas educativas da Educação. O estudo tem caráter exploratório, qualitativo, fundamentado em uma revisão de literatura de autores renomados que dissertam sobre a temática como McLaren (1997), Candau (2008), Oliveira (2011), Fleuri (2001; 2003) e Geertz (1989). O estudo considerou a necessidade do não adiamento das discussões acerca dos desafios implicados na formação de uma sociedade multicultural e suas repercussões na educação, na formação docente e nas práticas educativas.

Palavras-Chave: Educação; Multiculturalismo/Interculturalismo; Formação de professores; Práticas educativas.

Introdução

As reflexões em torno das repercussões do multiculturalismo/interculturalismo com ênfase na formação de professores no campo da educação estão ganhando fôlego nas pesquisas das instituições educacionais do Brasil. Mesmo que embrionárias, parece que tais discussões são oriundas das exigências das sociedades contemporâneas e da importância da atuação docente coadunada com a pluralidade cultural existente.

Pautado em uma revisão teórica, de caráter exploratória e abordagem qualitativa, a pesquisa questionou as repercussões do

³⁷ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará-UEPA

multiculturalismo/interculturalismo para a formação de professores, bem como para as práticas educativas na educação. Para tanto, objetivou compreender as perspectivas do multiculturalismo/interculturalismo e suas repercussões na formação de professores e nas práticas educativas na Educação.

A motivação em desenvolver o estudo partiu das inquietações voltadas para a necessidade de tecer análises em torno das concepções sobre a formação de professores e a prática educativa comprometida com as questões socioculturais.

Para isso, torna-se necessário compreender as reflexões que as correntes teóricas do multiculturalismo/interculturalismo podem favorecer para o campo da educação, da formação docente e para o desenvolvimento de práticas educativas que considerem a diversidade e pluralidade cultural que se apresentam no contexto educacional, já que o foco das discussões voltam-se para a necessidade desenvolver uma ação pedagógica que evidencie as diferenças culturais que emergem no contexto social da escola.

Assim, as discussões e análises abordadas foram organizadas em três momentos, conforme sequenciamento dos conteúdos inicialmente discriminados sobre o surgimento do multiculturalismo/interculturalismo na educação e suas repercussões especialmente no que concerne à formação de professores e às práticas educativas. Em última análise, as considerações finais do estudo propõem ponderações sobre os abordados temas relativos às repercussões dos estudos do multiculturalismo/interculturalismo no contexto contemporâneo.

As lutas sociais e o surgimento do multiculturalismo/interculturalismo

O multiculturalismo nasceu do embate entre grupos, cujos processos históricos foram marcados pela presença de rivalidades e confrontos de povos de culturas diferentes, os quais foram submetidos por algum tipo de dominação.

Desta forma, não foi por acaso que os debates acerca do multiculturalismo tenham surgido de forma bastante significativa nas sociedades plurais, talvez por apontar-se como reconhecimento da diferença, do direito à diferença, como uma maneira de evitar a homogeneização cultural que a globalização procura impor ou simplesmente por ser uma teoria que coloca em questão o tipo de tratamento que as identidades tiveram no decorrer da construção de uma sociedade democrática.

Candau (2008) enfatiza que na América Latina e, particularmente no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Ressalta que o continente é construído com uma base multicultural muito forte, na qual as relações interétnicas tem sido uma constante durante toda sua história, principalmente ao referir-se a grupos indígenas e afrodescententes. A autora cita que:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta da negação de sua alteridade. [...] Nesta perspectiva, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, e que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica (CANDAU, 2008, p. 17).

Por sua vez, o movimento multicultural no Brasil começou a ganhar destaque por meio dos movimentos feministas, negros, homoafetivos, deficientes, entre outros, que conseguiram apoio de entidades educacionais e passaram a incentivar outros grupos étnicos que se sentiam discriminados a promover suas reivindicações. Os movimentos negros foram os principais protagonistas dos confrontos culturais, pois suas lutas e organizações marcaram o início das manifestações multiculturais no território brasileiro.

Já no campo da educação, Oliveira (2011, p. 35) afirma que no:

Brasil a temática do multiculturalismo torna-se evidenciado, nos anos 90, principalmente em função da política pluralista cultural do ensino fundamental, implantada por meio dos Parâmetros

Curriculares Nacionais, que direciona a educação para a diversidade cultural e para as diferenças de etnia, gênero e classe.

Candau (2008) reforça que os Parametros Curriculares Nacionais publicado em 1997, foi pela primeira vez na história do Brasil, no plano nacional que o Ministério da Educação publicou uma proposta educacional que incorporou entre os temas transversais a Pluralidade Cultural, mesmo que tenha suscitado grandes controvérsias e debates quanto à sua concepção. Isso não ocorreu por acaso, mas em virtude de uma negociação e da própria pressão dos movimentos sociais.

Assim, o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no no campo academico, mas sobretudo, das lutas de grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e de modo particular entre às identidades negras que se constitui como locus de produção do multiculturalismo (CANDAU, 2008).

O debate teórico do multiculturalismo e sua penetração na universidade deu-se num segundo momento. Até hoje Candau (2008) afirma, que as discussões sobre essa corrente teórica ainda é frágil e objeto de muitas reflexões. Nesta perspectiva, a mesma autora acrescenta ainda que:

As questões relativas ao multiculturalismo só recentemente tem sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as". [...] Também a pesquisa sobre a temática vem adquirindo pouco a pouco maior visibilidade e abrangendo diversas dimensões (CANDAU, 2008, p. 19).

O multiculturalismo como movimento teórico enfatiza a ideia de que as culturas minoritárias (negros, índios, mulheres, homoafetivos, entre outras) devem ser vistas não como movimentos particulares, mas sim, com o valor, o respeito e o reconhecimento que merecem. Entretanto, o multiculturalismo opõe-se a qualquer forma de etnocentrismo, ou seja, ideia de sobreposição ou dominação de uma cultura em relação à outra.

Sabe-se, que a coexistência de várias culturas em um mesmo território nem sempre ocorre de modo harmonioso e pacífico, por isso, a necessidade de movimentos e ações voltadas para promover a integração entre os povos pertencentes a culturas diversas (MCLAREN, 1997).

Oliveira (2011) explica que as questões culturais surgiram com maior ênfase nos anos de 1990, com as produções de Paulo Freire no pós exílio, em trabalhos específicos, voltados para as questões relacionadas ao multiculturalismo. Desta forma, a autora cita que Paulo Freire deixa claro que “o exílio e suas andanças por diferentes países e culturas foram fundamentais na construção de seu pensamento educacional e nas reflexões sobre diversidade cultural” (p. 47).

Estudiosa do pensamento educacional de Freire e defensora da educação libertadora Oliveira afirma que “a multiculturalidade no pensamento de Paulo Freire apresenta-se em uma perspectiva crítica, situada no processo de libertação e que se funda na liberdade conquistada, na consciência e no respeito à diferença de cada cultura e na possibilidade de crescerem juntas” (OLIVEIRA, 2011, p. 48).

No que concerne à educação intercultural, sabe-se que ela surgiu a partir das críticas atribuídas aos movimentos multiculturais que apenas evidenciam a noção de reconhecimento das diferentes culturas dentro de um mesmo território. Porém, o interculturalismo não somente acredita na presença de várias culturas, como também considera a possibilidade de interação entre elas, ou seja, prima pela interação e o diálogo entre culturas diversas que coexistem em um mesmo espaço.

Oliveira (2011) enfatiza que alguns educadores como Candau (2002), Fleuri (2003) e Oliveira (2003; 2006) apontam para o fato de que educação popular de Paulo Freire, surgida nos anos 1960 contribuiu para o surgimento da educação intercultural, pois a leitura de Freire possibilitou analisar aspectos de sua educação que se aproxima da educação intercultural.

Assim, a educação intercultural que tem como representante no Brasil Reinaldo Matias Fleuri é configurada como uma política de valorização das diferenças, estabelecendo critérios de coletividade e respeito em sociedades complexas, proporcionando o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos que a compõem.

O termo intercultural, segundo Fleuri (2003) possui um traço muito denotativo, mas dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes. Trata-se, portanto, de uma educação de forma geral, baseada no respeito à diferença, no reconhecimento das diferentes manifestações culturais, de forma a contribuir para a superação de atitudes de medo e de intolerância perante o outro, o diferente, construindo, assim, uma possibilidade de leitura e consciência da pluralidade cultural e social que existe em uma sociedade multicultural.

Para Oliveira (2011, p. 37) “a educação intercultural apresenta-se como democrática, crítica e dialógica, pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultural em que está inserida”.

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade (OLIVEIRA, 2011, p. 53).

Fleuri (2001, p. 49) acrescenta que a perspectiva intercultural emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Por isso, surgem os movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, ao mesmo tempo em que, valorizam o potencial educativo dos conflitos e buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo.

A “educação intercultural questiona estereótipos e preconceitos legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão e, estes são [...] superados na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções” (FLEURI 2003, p.73). Após contextualizar o surgimento das correntes teóricas do multiculturalismo/interculturalismo, cabe compreender brevemente suas repercussões na formação docente e nas práticas educativas.

O multiculturalismo/interculturalismo na formação docente

Nos últimos anos, tem-se intensificado no panorama pedagógico o foco na formação docente, apesar dos avanços teóricos e das recentes propostas implementadas, não se tem percebido mudanças significativas no sistema educativo. Perante este cenário questionável, torna-se relevante que diferentes olhares se voltem para o tema da formação de professores, buscando romper com os tênues limites que impedem a implementação de práticas educativas acolhedoras e dialógicas.

Talvez seja por isso que a discussão ética esteja cada vez mais presente no dia-a-dia da escola, tornando-se objeto de discussão da maioria dos educadores, pois eles são levados diariamente a pensar sobre questões referentes à formação de professores, quando no cotidiano precisam lidar com alunos com altas habilidades, necessidades educativas especiais, hiperatividade, assédios sexuais, agressões, entre outras. Enfim, são inúmeras situações comuns no ambiente escolar que, às vezes, o professor sente dificuldades em lidar com diferentes realidades.

Para tanto, Candau (2008, p. 35) afirma que “as relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas”.

Ressalta-se nesta conjuntura a necessidade de uma formação docente que considere a pluralidade cultural dos seus educandos. Essa discussão

entre escola e cultura na formação de professores está se tornando cada vez mais relevante, com vistas a desmistificar os tabus que perpassam as práticas educativas, uma vez que as diferenças de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou intelectual tem inúmeras vezes justificado a presença de discriminações e perseguições sofridas por indivíduos ou grupos pertencentes à classe das minorias étnicas.

Na visão de McLaren (1997), em relação à atuação docente, a questão central seria “desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade em termos de raça, classe, gênero [...] e mais ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos, sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação” (McLAREN, 1997, p.70).

Percebe-se que o foco é não negar a diferença e o espaço que a cultura tem em todos os cenários da vida social, quando vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. A proposta educacional deve ser pautada na aprendizagem de todos ao considerar as habilidades dialógicas que os educandos possuem, favorecendo uma dinâmica crítica e participativa dentro da sala de aula. Assim, abre-se em nós o reconhecimento de que as interações entre culturas necessitam ser analisadas e inseridas no campo da formação de professores, oferecendo condições para o estabelecimento de um diálogo intercultural.

Neste contexto, Fleuri (2001, p. 55) afirma:

O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

De tal modo, na formação de professores, torna-se desafio promover aos futuros docentes habilidades e competências necessárias para o reconhecimento da cultura dos alunos e articulá-la com o conhecimento

escolar, para que possam conectar o conhecimento didático exposto nos livros com o conhecimento que os alunos trazem consigo.

Nesta conjuntura, o professor tem a capacidade de estabelecer momentos de participação e diálogo com os estudantes, transformando em espaço de aprendizagem a simples forma de estabelecer elos entre o conhecimento escolar com os significados e experiências que os educandos trazem consigo. Assim, pode-se dizer que a formação de um professor comprometido com a política cultural deve preocupar-se com assuntos direcionados à cultura e à diversidade cultural.

Para McLaren (1997) torna-se necessário e fundamental desenvolver mecanismos que busquem a superação das desigualdades e exclusões que se manifestam nas sociedades plurais, a fim de garantirmos um verdadeiro diálogo e relação entre culturas através de uma formação crítica e reflexiva dos educandos e educadores inseridos em contextos multiculturais, criando espaços para a aceitação das diferenças, principalmente dentro do espaço escolar. Desse modo, McLaren sugere:

Uma pedagogia crítica que abrace o pós-modernismo precisa construir uma política de recusa que possa oferecer condições para se interrogar a institucionalização de igualdade, [...] precisam também criar espaços que facilitem a investigação sobre como as instituições dominantes devem ser transformadas para que não mais sirvam simplesmente como canais para uma indiferença, com relação a [...] depredação da dependência econômica e cultural e a produção de relações assimétricas de poder e privilégio (McLAREN, 1997, p. 96).

O professor que assuma a perspectiva multicultural/intercultural deve se colocar na posição de agente provocador e, sem dúvida, deve ser um agente que estabeleça o diálogo entre seus alunos, tornando-os indivíduos participativos e com capacidade de agir. Torna-se perceptível que esta interação entre professor/aluno possibilitará momentos de grande aprendizagem, nos quais o educador colocar-se-á em condições de mediador do conhecimento, na medida em que os educandos possam colocar-se em situação de participação, interesse e interação entre o

conhecimento advindo de suas experiências diárias e o conhecimento advindo da sua formação acadêmica.

Ao apresentar um conciso debate sobre a formação docente e as algumas reflexões sobre o multiculturalismo/interculturalismo, surge a necessidade de compreender suas implicações nas práticas educativas.

O multiculturalismo/interculturalismo nas práticas educativas

Nas últimas décadas, as discussões acerca do multiculturalismo/interculturalismo ganha destaque na educação com base em uma perspectiva emancipatória que envolve tanto o reconhecimento da diversidade como das diferenças culturais, por meio de uma análise desafiante que envolve as relações de poder entre culturas que coexistem em um mesmo espaço, principalmente no ambiente escolar.

Deslocando-se as reflexões em torno das repercussões do multiculturalismo e interculturalismo para as práticas educacionais, Candau (2008, p. 13) ao dar ênfase nos desafios da prática pedagógica enfatiza que diante da problemática da educação escolar, “parece consensual a necessidade de reinventar a educação escolar para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais [...]”. Por isso, a autora pontua a necessidade de aprofundar a compreensão com foco nas relações entre educação e cultura, particularmente nas sociedades multiculturais em que vivemos.

Tal compreensão parece indispensável devido a cultura permear todos os espaços da vida do ser humano. Para Geertz (1989) o conceito de cultura é essencialmente semiótico por fundamentar-se no compartilhamento de ideias, formada por uma teia de significados. O autor denota que ela possui significados que por sua vez são transmitidos historicamente por meio de um sistema de ideias expressas simbolicamente, através das quais os

indivíduos se comunicam, constroem e desenvolvem seus costumes e atividades da vida diária. Por isso, Candau (2008, p. 13) enfatiza:

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa. Neste contexto, não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma educação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados e não ser a partir de sua íntima articulação.

Aqui fica evidente a centralidade que a cultura deve ocupar nos debates educacionais como enfatiza Hall (1997) já que exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, permitindo-nos interpretar que toda ação social é também cultural. Desta forma, a expressão "Centralidade da Cultura". Segundo Hall (1997), refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada contexto da vida social contemporânea, ao se tornar então, elemento-chave do modo como o cotidiano é modificado e configurado.

Nesta perspectiva, a cultura deve ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a maneira, o caráter e a vida do ser humano inserido nesse contexto social e, como tal, ela não deve ser estudada como variável sem importância, em relação a sua influência no mundo e, inevitavelmente, na formação identitária do ser humano. Isto não significa, especificamente, que o posicionamento do autor a favor da Centralidade da Cultura entende considerar apenas que nada exista além da cultura, mas admitir que em toda prática social, tem uma dimensão cultural.

Hall (1997) argumenta que não há como negar a estreita relação entre prática escolar e cultura, pois, de fato, a segunda é uma das condições constitutivas de existência da prática pedagógica e é isso que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural garantindo, assim, a centralidade da mesma nas práticas educativas como um todo.

Fica evidente a necessidade de construir espaços para que as discussões culturais se façam presentes, para que o debate multicultural e

intercultural possam operar a fim de romper com o caráter homogeneizador e monocultural presentes nas discussões e nas práticas escolares. Neste sentido, Candau (2008) chama atenção na importância de compreender a escola como espaço de *cruzamento entre culturas*. Para tanto, é necessário entender que esse cruzamento nem sempre ocorre de forma pacífica, mas, é permeado de conflitos e tensões.

Para o pesquisador, por ser um espaço de socialização e intercâmbio entre culturas diversas, a escola se torna palco de encontro. Dessa maneira, o grande desafio é entender que a escola é capaz de permitir que esse cruzamento entre culturas possa se dar de forma harmoniosa e isso ocorre devido ser entendida como espaço capaz de oportunizar e favorecer o diálogo intercultural.

O diálogo é reconhecido por Oliveira (2011) como uma categoria fundante da perspectiva intercultural levando em consideração a concepção educacional de Paulo Freire. Para a autora é pelo diálogo que há o encontro com a diferença, no entanto para ela:

Diálogo constitui a base epistemológica fundamental da educação de Paulo Freire, pelo fato de considerar que os seres humanos conhecem a transformam o mundo, como sujeitos, fazendo comunicados e dialogando. O diálogo viabiliza a humanização, ações de colaboração e de participação política, ao possibilitar aos silenciados o direito de dizerem sua palavra. O diálogo, na visão de Freire, viabiliza, também, aos sujeitos aprenderem e a crescerem na diferença, bem como a humanizarem-se (p. 43).

O desafio é torná-la um território de debate intercultural, abrindo espaço para a diversidade e diferença. Parece fundamental a proposta de Candau (2008) que as questões multiculturais devem sair do plano apenas descritivo e chegar ao propositivo, ou seja, considera que o debate multicultural tem que sair do discurso descritivo de apenas considerar que vivemos em sociedades multiculturais como dado da realidade e abrir espaço para a compreensão relativa à maneira de atuar, de intervir de transformar a dinâmica social.

Parece que o entendimento de que a escola é um espaço multicultural já é ultrapassado, a inovação é avançar para a perspectiva intercultural de educação que coloca ênfase não apenas no reconhecimento de várias culturas no espaço escolar, mas que evidencia o diálogo, o respeito e as relações entre elas. “Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas” (CANDAU, 2008, p. 16).

A perspectiva de universalização, o caráter homogeneizador e monocultural da educação cai por terra, abrindo espaço para o que Candau (2008) defende por multiculturalismo aberto ou interculturalidade, por enfatizar que é a forma mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulam as políticas de igualdade com identidade. Isso remete uma compreensão dialógica de conceber as diversas culturas, principalmente no espaço escolar.

Neste caso, as culturas não são vistas por meio de um processo engessado, que fixam um padrão cultural, mas, remete a compreensão de um processo de hibridismo cultural, que se configura por meio do cruzamento de raças e linhas diversas. Candau (2008, p. 23) enfatiza a perspectiva intercultural quer promover:

Uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais [...], pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Trabalhar a prática pedagógica nesta concepção de educação pluralista é desafiante para os educadores/as, porém, a escola do século XXI nos conclama inserir nesta dinâmica, por meio de projetos e propostas inovadoras que possam disseminar ações educativas que problematizem a construção histórica de determinadas culturas, dando lugar para o debate e o reconhecimento da identidade de indivíduos e grupos que foram

oprimidos ao longo de suas formações sociais e culturais, abrindo espaço para alteridade.

Conforme nos aponta McLaren (1997), o multiculturalismo não é um remédio ou uma solução para todos os problemas étnicos e culturais, mas poderá intervir positivamente nas políticas educacionais futuras, pois a falta de entendimento e aceitação das questões multiculturais poderão não oportunizar o integrante objetivo da educação do futuro que é, sem dúvida, oportunizar o diálogo entre culturas e, conseqüentemente, o entendimento e a paz entre os povos.

Percebe-se então a necessidade de inserção, no campo educacional, de práticas pedagógicas capazes de desafiar a gênese das desigualdades e pensar em discursos alternativos, híbridos e transformadores, buscando alternativas possíveis no âmbito da educação e da formação de professores.

Para McLaren (1997, p. 70), em relação à atuação docente, a questão central seria:

Desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade em termos de raça, classe, gênero [...] e que remetam-se à comunidade dos outros diversos, sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação.

Para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas, respeitadas e coadunadas com a pluralidade cultural o debate da perspectiva multi/intercultural deve-se fazer presentes na formação docente, pois, entendemos que as repercussões de tais abordagens contribuirão para a disseminação de ações educativas comprometidas, respeitadas capazes de favorecer o diálogo entre culturas, pois como afirma Oliveira (2011, p. 44) "ser dialógico é transformar a realidade com o outro e não invadir a cultura do outro". O caráter dialógico, a nosso ver, permitirá a comunicação entre culturas de forma plural.

Considerações finais

O estudo trouxe uma reflexão sobre a importância da formação de professores evidenciar as questões culturais, com perspectivas do multiculturalismo/interculturalismo para que tais profissionais possam ser capazes de desenvolver práticas educativas respeitadas e dialógicas.

Propôs ampliação da discussão remetendo a uma das preocupações contemporâneas relacionadas a uma nova perspectiva de educação que evidencie um compromisso político com a diversidade cultural dos diferentes grupos sociais, de modo a contribuir para a formação de educadores críticos que valorizem a pluralidade cultural dos sujeitos, criando estratégias pedagógicas que não desconsideram a identidade do indivíduo inserido em sociedades multiculturais.

Com base neste compromisso, o estudo considera que não se deve adiar as discussões acerca dos desafios implicados na formação de uma sociedade multicultural e suas repercussões na educação, na formação docente e nas práticas educativas.

Por isso, o estudo considera a importância de tecer análises críticas sobre o campo da formação de professores, pois aos pesquisadores, cabe, oferecer sugestões e reflexões que possam desafiar as relações de poder e discriminações sofridas por indivíduos ou grupos pertencentes a culturas distintas em um mesmo território, uma vez que apesar dos avanços e estudos relacionados às questões multiculturais/interculturais, não se tem percebido grandes mudanças nos modos de relacionamento cultural que ainda continuam altamente estereotipadas e preconceituosas nas sociedades contemporâneas.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org). **Educação Intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Fleuri. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: **Educação, Sociedade & Cultura.** n. 16, p. 45-62, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade.**vol.22, n.2, p.15-46, jul-dez 1997.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Diferenças culturais e educação.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO NA PESQUISA CIENTÍFICA E NA EDUCAÇÃO

Heriton Wenceslau dos Anjos Santos Mendes³⁸

Resumo

Este artigo proporcionar como objeto de pesquisa o método Materialista Histórico e Dialético, com ênfase para a sua evolução e a sua relação com a educação. Tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica que contribua na elaboração de futuras pesquisas relacionadas ao método e a sua relação com as mudanças sociais e a educação.

Palavras-chave: Materialismo histórico e dialético. Pesquisa científica. Educação.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo sobre a possível origem e evolução do que atualmente é denominado de Método Materialista Histórico e Dialético.

Para Cardoso (1978, p.35) em relação ao método afirma que:

longe de ser um defeito, é o próprio meio pelo qual opera o conhecimento científico [...] temos que conhecer como é feita aquela estruturação do real, quais as categorias que comandam a teorização que ela aciona.

Sendo, então, fundamental questionar: qual é esse real? Quem teorizou as suas categorias?

Com isso, o objetivo deste estudo concentra-se em oferecer uma revisão bibliográfica que contribua na elaboração de futuras pesquisas. O recorte que delimita este trabalho encontra-se na seguinte pergunta: Qual a importância do uso do método Materialista Histórico e Dialético na pesquisa científica voltada para a educação?

³⁸ Mestre do Programa de Pós - graduação do Mestrado em Educação – PPGED/CCSE/UEPA - Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. E-mail: heriton.mendes1@gmail.com

Sobre esta epistemologia Oliveira (2010, p.4, grifo nosso) argumenta que:

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu a terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, **não se parte daquilo que os homens dizem**, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso,

parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. [...] Não tem história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercambio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. **Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.**

Entendemos que o Método Materialista Histórico e Dialético leva o pesquisador a alcançar a essência de uma realidade, o que não é uma tarefa fácil. Pois independente do recorte o pesquisador vai se deparar com sociedades distintas em sua cultura. Essa sociedade vai refletir diretamente na sua forma de educar.

Segundo Koshino (2011, p.3) o uso do método "permite captar a realidade deste homem e sua dinâmica social – tão contraditórias e históricas – que somente a partir de uma reflexão crítica, é possível desvelar a realidade como uma totalidade complexa." Mas o que criticar? E por que criticar? E quando criticar? A dialética fornece uma linha de raciocínio que pode contribuir para a construção do conhecimento de forma a não retroceder no que já foi posto.

Em relação à dialética Sanfelice (2008, p.72) destaca que:

Princípios como o de superação e tensão são fundamentais. O primeiro porque indica que toda evolução resulta de uma fase anterior menos desenvolvida e o segundo porque estabelece que entre qualquer forma e o que ela é também há o vir a ser.

Esse entendimento voltado a uma análise sobre a educação de um modo geral pode demonstrar o quanto de tensão e superação existe entre teoria e prática no mundo real da educação.

Huisman e Vergez (1978, apud OLIVEIRA, 2012, p.4) explicam que o método “apresenta-se como a descoberta progressiva das relações objetivas existentes no real “. É benéfico esclarecer que este real apesar de não ser aprisionar pode ser atingido, ou seja, a pesquisa colhe os seus fragmentos e dialoga com a mesma. Para Koshino. (2011, p.32) o método “exige pensar o objeto, o problema em seu meio, obrigando o homem a realizar um trabalho de identificação, de esforço gradual e paciente para pensar as contradições entre as parte”. Esta identificação que muitas vezes foi balizada, escondida ou maquiada pelas estruturas oficiais do Estado.

Sendo assim, pela complexidade, alcançar um retrato fiel de um contexto vivido por si só já representa um obstáculo para o pesquisador. O uso do método em questão contribui para que se estabeleçam parâmetros aceitáveis na prática do levantamento histórico. Harnecker (1973, p.14) nos informa que “ela não nos dá um conhecimento de uma realidade concreta, porem dá-nos os meios ou instrumentos de trabalho intelectual que nos permitem chegar a conhecê-la de forma rigorosa.” Quando Harnecker afirma que o método não alcança a totalidade da realidade, isso de certa forma ocorre porque o real está em constante transformação.

Sanfelice (2008, p.75) argumenta em relação ao método que “nela o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, [...] os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir.”. Sempre teremos inúmeros olhares, muitos carregados de ideologias, de participações políticas, de preconceitos, de culturas diferentes e de concepções de mundo muitas vezes opostas e contraditórias.

Portanto, o método não permite a afirmação de uma verdade, mas a possibilidade de verdades, com o intuito de chegar próximo de uma visão global do objeto investigado, o que contribui para um direcionamento metodológico.

Na visão de Japiassu (1978, p. 43, apud OLIVEIRA, 2012, p.3, grifo nosso) a verdade é assim entendida:

Do ponto de vista epistemológico, nenhum ramo do saber possui a verdade. Esta não se deixa aprisionar por nenhuma construção intelectual. **Uma verdade possuída não passa de um mito**, de uma ilusão ou de um saber mumificado. Face à verdade, devemos padecer de profunda insegurança. É preciso que morra a ilusão do Porto seguro. Porque é uma ilusão tétrica. Revela uma neurose geométrica. Ao invés de vivermos das evidências e das teorias certas, como se fossemos proprietários da verdade, precisamos viver de aproximações da certeza e da verdade. Porque somos seus pesquisadores e não seus defensores. A este respeito, torna-se imprescindível uma opção crítica. Esta só pode surgir da incerteza das teorias estudadas. Se estas já fossem certas, não haveria possibilidade de fazer uma opção. Por isso creio ser um atentado contra o processo de maturação intelectual toda a tentativa de ministrar ou transmitir "a" verdade. **O que precisamos fazer é relativizar as produções intelectuais e os produtores de conhecimentos.**

Compreendemos que não alcançaremos uma verdade, mas precisamos alcançar a essência do objeto investigado buscando alcançar todos os pontos envolvidos no processo de pesquisa, ou seja, todas as suas relações.

Koshino (2011, p.32) afirma que Marx:

Destaca a diferença entre essência e aparência. A essência é o fenômeno que permite entender os nexos íntimos da realidade, daquilo que é verdadeiro. Nem sempre se vê esta verdade. Ela está oculta por circunstância de poder compreender, não compreender, querer ou de não deixá-la ver, essencialmente. Enquanto que, a aparência é a forma como os fenômenos se fazem visíveis de imediato, ou seja, aquilo que é permitido ver.

Marx brilhantemente ao realizar essa distinção para os estudos sociais contribui para uma análise mais madura do objeto, pois traz um leque de possibilidades para o não desvelamento do real. O que resta é analisar criticamente uma obra, o seu autor e o seu contexto, pois as contradições existem. Essas contradições não são fáceis de serem encontradas é necessário um esforço na sua busca e no seu entendimento. Pires (1997, p.84) esclarece que ao "discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional [...] exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central". Ao localizar essa relação o pesquisador consegue manter o foco da pesquisa o que contribui para a sua delimitação e compreensão.

Conhecer a estrutura de uma realidade é uma essência perseguida na pesquisa educacional com base no Método Materialista Histórico e Dialético, pois nessa perspectiva é através dela que o conhecimento pode emergir.

A estruturação do real pode ser feita através de documentos oficiais, periódicos e obras raras.

Bergson (2006, p.49) sobre a reestruturação do real, nos informa que:

A verdade é que jamais atingiremos o passado se não nos colocarmos nele de saída. Essencialmente virtual, o passado não pode ser apreendido por nós como passado a menos que sigamos e adotemos o movimento pelo qual ele se manifesta em imagem presente, emergindo das trevas para a luz do dia. Em vão se buscaria seu vestígio em algo de atual e já realizado: seria o mesmo que buscar a obscuridade na luz.

Mas também é possível que seja feita através da oralidade fazendo uso da memória coletiva. Para Halbwachs (2004, p.29) “fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma”. Essa memória coletiva que fornecerá o imaginário social de um determinado tempo vivido quando possível a sua realização contribui para a elucidação de fatos.

De acordo com Mendes e Rodrigues (2015, p. 35635) a respeito desse imaginário social é importante entender que:

Não se acaba na memória, nem na reminiscência, ele se transforma em conjunto com as mudanças que a sociedade atravessa materialmente no linear histórico. O cuidado com a memória é plausível, pois é a partir dela, que somado as expectativas de um tempo intangível (o futuro) é que se alcança o imaginário.

Essas transformações sociais podem acarretar mudanças no discurso. Por isso, a importância de se recorrer a fontes oficiais, tais como pesquisas científicas, livros, relatórios de governo, periódicos e documentos.

No entendimento de Mendes e Rodrigues (2015, p. 35635) sobre a relação das mudanças sócias e o imaginário vale observar que as:

Mudanças sociais fazem com que o imaginário tenha mais credibilidade quando mantém sua sustentabilidade na análise das relações materiais de existência, o seu modo de produção, os seus costumes, as suas práticas sociais e culturais. É quase como uma repetição do campo social, ou seja, uma ilusão de que já se viveu o que se é posto de novo, e dessa forma há uma manutenção cultural, mesmo ocorrendo mudanças sociais, daquilo que é considerado pertinente para a comunidade, quase que uma norma de conduta presente no imaginário de cada cidadão com todos os seus significados. Assim analisada, a mudança seria conceituada em termos de uma evolução econômica e sociocultural inescapável do grupo considerado.

Conforme a sociedade muda à educação também se transforma e mantém em cada momento histórico a marca do imaginário social. O que interfere no desenvolvimento humano. Dessa forma, o uso do método na pesquisa voltada para a educação proporciona uma fotografia do visível o do que se pode visualizar. Para Benite (2009, p.15) “não é o método da redução, antes, o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos educacionais”.

A possível origem do método materialista histórico e dialético

A origem do pensamento dialético possui duas figuras de destaque os filósofos Heráclito e Parmênides. Segundo Almeida (s/d, p.1)

A filosofia grega que sucede Heráclito e Parmênides acaba por vê-los como opostos um ao outro. Heráclito seria o defensor de um mobilismo radical. Parmênides teria propugnado um imobilismo radical. Esta oposição aparece claramente no diálogo platônico Sofista, no qual o filósofo ateniense mostra a impossibilidade de reduzir o ser ao movimento (como queriam, segundo Platão, os discípulos de Heráclito) ou ao repouso (como queriam os eleatas). Na realidade, Platão apresenta a oposição entre Heráclito e Parmênides para poder superá-la através de sua própria filosofia.

Heráclito (c. 535-475 a.C), que nasceu na cidade de Éfeso, que já tinha esse entendimento em torno de quatrocentos anos antes de cristo. Foi o pensador do devir e é provavelmente um dos primeiros filósofos a trabalhar a dialética na humanidade. De acordo com Mondolfo (2004, p.61) para Heráclito “los opuestos se exigen mutuamente; por lo tanto, el mundo

de los contrários es el único mundo verdadeiro, la oposición es unidad y armonía, el flujo (unidad de ser y no-ser) es la verdadera permanência.”. Heráclito compreendia que o real era possuído por transformações, analisava as mudanças da natureza, defendia que a mudança era uma constante.

O ser em Heráclito não é estático como o é o ser em Parmênides, o ser heracliteano é mudança constante, eterno fluxo no qual tudo muda, tudo nega o dado anterior, sem, contudo, deixar de retornar à sua fonte. (MENEGETTI; BERNARDES; SOARES, 2009, p.1656)

Para Heráclito a mola que impulsionava a vida era feita através das contradições, como por exemplo: o bem e o mal e a justiça e a injustiça. Entendia que através dessas disputas de forças é que o mundo se desconstruía e a partir daí se reconstruía. De acordo com Pires (1997, p.85) para Heráclito “a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é faz parte da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito”. Entendemos que a busca dos conflitos são necessários e importantes na pesquisa educacional, principalmente quando se objetiva alcançar um resultado pautado em um debate sério, comprometido com o rigor científico.

Entretanto, o pensamento de Heráclito é contrariado por Parmênides (c. 510-470 a.C) nascido em Eleia, esse filósofo achava contraditório o pensamento de Heráclito. Ele não acreditava que o essencial estava em uma matéria que sofria constantes mudanças.

Em Heráclito, como em toda a filosofia anterior a ele, o conceito de movimento estava suposto como evidente por si mesmo, como um tema inerente ao estudo da filosofia. Mas Parmênides coloca em questão o pensamento grego que tomava o movimento como evidente, ao mostrar, de modo puramente lógico e mental, as contradições geradas pelos conceitos do devir (movimento, deslocamento, geração, corrupção, divisão, transformação, alteração etc.) (ALMEIDA, s/d, p.1)

Dessa forma Parmênides optou pela lógica da razão, o que para ela proporcionava um pensamento que por lógica mantinha o equilíbrio do real.

Se para Parmênides a verdade é o ser, a intuição de Heráclito pode ser resumida na seguinte fórmula: a verdade do ser é o devir. E a transposição do devir para o Ser assim efetuada não representa uma mera substituição do ser de Parmênides pelo devir. A função atribuída ao ser pelo eleata é exercida pelo devir, o ser apenas assegura a própria identidade através do devir (SANTOS, 1990, p.6).

Após esse período de disputas de pensamentos de Heráclito e Parmênides surge o filósofo Sócrates (469-399 a.C.), um dos mais espetaculares pensadores gregos. Os pensamentos opostos de Heráclito e Parmênides (mudança ou permanência, ou seja, o materialismo ou o idealismo) também serviram de inspiração. Desenvolveu uma filosofia dialética crítica. Em relação à dialética, Pires (1997, p.85, grifo nosso) argumenta que contrariando o pensamento de Heráclito sobre a divergência:

Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. **A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais.** Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C.

O filósofo Platão (427-347 a.C.) foi discípulo de Sócrates o que em muito o influenciou. Thalheimer (1934, p.23) sobre Platão e Aristóteles, nos informa que:

Platão nasceu no ano 429 e Aristóteles no ano 384, ambos antes de Cristo. Pertencendo, portanto, a uma época posterior à dos filósofos listados atrás mencionados. Esses dois filósofos exerceram imensa influência sobre inúmeras gerações, sobre a filosofia da Idade Média como sobre a da época moderna. Pode-se dizer, inclusive, que todas as concepções idealistas do mundo tiraram suas ideias de Platão e Aristóteles.

Platão equacionou, considerando as duas realidades: o mundo sensível, o materialismo, percebido através das sensações de Heráclito e o mundo inteligível, o idealismo, somente percebido através das ideias, o que torna o mundo de Parmênides indubitavelmente imutável. Para Bachelard (1985, p.VI), em sua análise sobre a função diurna do imaginário afirmou

que “Platão já sabia: que uma certa imaginação, a imaginação matemática, é que constrói a tessitura de apoio por onde transita a razão mediadora, dianoética, entre o sensível e o inteligível”.

Segundo Platão, a verdadeira essência das coisas não reside na matéria, mas num princípio intelectual não material. O mundo dos sentidos, o mundo da percepção sensível, não é, para Platão, o mundo real, mas, um mundo aparente e enganoso. Esse mundo dos fenômenos sensíveis não é senão uma consequência, um reflexo das ideias eternas, independentes, de suas formas de expressão material. Assim, a Filosofia de Platão muda por completo a verdadeira relação das coisas. Na filosofia platoniana, a ideia suprema é a ideia do Bem. Essas ideias não são somente a verdadeira essência do mundo, mas constituem o fator fundamental de todo o desenvolvimento da natureza. Aristóteles desenvolveu essa filosofia da seguinte maneira: a razão é a essência e a força motriz da história. (THALHEIMER, 1934, p. 25).

Após essa equação Platão adicionou a criação do mundo, onde tudo possui uma causa, sendo assim buscou no mundo inteligível (das ideias), uma explicação para a origem do mundo sensível (da matéria), resultando na Teoria das Ideias.

A teoria das Ideias de Platão pretendeu sustentar que o sensível só pode ser explicado mediante o recurso do supra-sensível, o relativo mediante o absoluto, o sujeito a movimento mediante o imutável, o corruptível mediante o eterno. Esta é a meta do pensamento de Platão, a busca de uma “condição incondicionada” para o conhecimento, o encontro com o absoluto fundamento da verdade. O “verdadeiro ser” é constituído pela “realidade inteligível”. Platão, à medida que vai escrevendo seus diálogos, vai desenvolvendo a sua teoria sobre o Mundo das Ideias. No Eutífron ele emprega pela primeira vez as palavras “ideia” e “eidos” no sentido de forma visível ou formato. Antes, porém, estas palavras já haviam sido conhecidas através dos escritos pitagóricos, com o sentido de modelo geométrico ou figura. A cada novo escrito, vão surgindo novas ideias, aumentando ainda mais esta esfera inteligível proposta por Platão. No Hípias Maior e no Banquete, Platão apresenta a ideia de Belo, comum a todas as coisas providas de beleza; no Fédon temos as ideias de Justiça, Santidade (relativas à ética) e a ideias dos opostos (dia e noite, calor e frio, etc), no Parmênides o número de ideias corresponde ao número de coisas do Mundo Sensível (Bem e Justiça, também ideias para coisas grosseiras). Estas são as principais ideias encontradas por Platão, mesmo porque não há a possibilidade de se estabelecer um número definido de Idéias, pois para cada coisa há a sua ideia correlata. Apesar deste fator fundamental, ele consegue estabelecer uma “lista”, contendo algumas das ideias mais significativas encontradas e registradas em suas obras. No Crátilo (Beleza e Bem); Banquete (Beleza); Fédon (Dualidade de Mundos, Supremacia do Bem ante a Beleza,

Contrários); República (Uma Ideia para cada grupo de seres de uma mesma espécie); Parmênides (Justiça, Beleza, Bem, Homem, Idéias para cada ser existente no Mundo Sensível, Uno enquanto Uno e Múltiplo enquanto Múltiplo); Teeteto (Contrários); Sofista (Ser, Idêntico, Diverso, Repouso e Movimento); Timeo (Animal Eterno, Vivente em Si, Figuras Geométricas Elementares); Filebo (Mônada, Díada, Idêntico, Relação, Onde, Como, Quando, Ser, Ação e Paixão), entre diversas outras. Mas em meio a esta gama de Idéias, uma se destaca em relação às demais, pois submete a si todas as outras. É a Ideia Máxima de Bem. Ela é identificada em alguns diálogos de Platão, como o Parmênides e o Crátilo. Esta ideia superior representa a busca do filósofo rumo ao conhecimento absoluto. (MAIRINQUE ; ANDRADE E SILVA, 2003, p.9-10)

Esse entendimento de Platão leva a um rompimento do paradigma de seus antecessores. Em relação ao mundo sensível:

Este mundo seria um conjunto de cópias do que existe no Mundo Inteligível, construídas a partir de um artífice, que Platão denomina de "Demiurgo". Este "criador" conseguiu dar forma a uma matéria-prima que possuía, tomando por modelo, as ideias eternas (MAIRINQUE ; ANDRADE E SILVA, 2003, p.11)

Platão entendia que o conhecimento do real passava do mundo sensível para o mundo inteligível.

Segundo Platão, o Demiurgo criou este mundo por amor ao bem e por "bondade", portanto o mundo não pode ser corrompido, pois não há traço de corrupção em sua formação. Entretanto, o mal vem da irreduzibilidade da "espacialidade caótica", ou seja, da matéria sensível ao inteligível (do irracional ao racional). Portanto, o mundo sensível, é uma espécie de imitação do inteligível, tal qual uma pintura de uma árvore é uma imitação da árvore verdadeira. [...] Platão coloca também uma questão dentro de sua concepção de mundo sensível, o tempo. Para ele, o tempo consiste numa espécie de imagem móvel do eterno, nascida junto com o mundo. O tempo não existia antes da criação do mundo. (MAIRINQUE ; ANDRADE E SILVA, 2003 p.11)

Para Platão o conhecimento advindo somente do mundo sensível levava o homem somente até ao senso comum, não conseguiria alcançar o conhecimento. Para Platão isso somente era possível a partir do mundo sensível em direção ao mundo inteligível, porém sustentado pelo saber filosófico. Esse pensamento que surgiu com Heráclito, somado a divergências de Sócrates, ganhou força com a teoria das ideias de Platão, configurou-se posteriormente com Hegel sendo o método dialético. Já no início do século XIX o idealismo alemão, que surgiu com base nas ideias de

Kant (1724-1804) inicia os novos rumos que essa metodologia iria tomar no século XIX.

Para Thalheimer (1934, p.38) a dialética era “o método que empregava Kant quando dizia a seus alunos: ‘O que eu quero não é ensinar-vos um determinado sistema filosófico e, sim, que aprendais a filosofar por vós mesmos’” Nesse movimento surgiu Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) racionalista que nasceu em Stuttgart, na Alemanha. Foi considerado um dos maiores idealistas da época.

Assim como Heráclito, Hegel concebe sua filosofia conforme a lógica do vir-a-ser, que no caso do idealista alemão apresenta-se como a dialética. O sistema hegeliano é uma estrutura em constante movimento, onde o conceito (Begriff) de infinitude (Unendlichkeit) encontra-se ligado à ideia de autodeterminação, a capacidade intrínseca de a consciência (Bewußtsein) pôr-se a si mesma a cada momento. A finitização ocorre justamente quando a consciência se prende em um dado momento ou figura, limitando sua ação. (MENEGETTI; BERNARDES; SOARES, 2009, p.1656)

Para Hegel a realidade estaria ligada exclusivamente a ideia, ou seja, ao racionalismo como base de tudo. Entendia que há no mundo real um movimento de devir mergulhados de contradições que não interrompem o processo social, pensamento semelhante ao do filósofo Heráclito.

O idealismo alemão desenvolvido por Hegel (1770-1831), nas primeiras décadas do século XIX, considera que o homem se desenvolve por si mesmo, ou seja, a consciência humana independe da natureza, mas sim das ideias. Desta forma o idealismo hegeliano não levava em consideração as origens materiais para o desenvolvimento da consciência humana, diferente do materialismo que acredita que o homem se desenvolve na medida em que interage com a natureza e modifica os meios de produção material. (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 94)

Hegel avança ao reformular o **método dialético para o materialismo dialético** caracterizando-o em três fases: Ser em si (tese); ser outro, ou fora de si (antítese) e ser para si (síntese) compreendendo que toda a síntese leva a uma nova tese. De acordo com Mandel (2001, apud MORAES, 2012, p.23, grifo nosso):

Mesmo encontrando a origem da dialética em tempos remotos, no início do pensamento filosófico, principalmente com Heráclito - "nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos", como também em pensadores chineses como Kung-sunLung e Tãï-chen, passando por Spinoza, **seu auge foi com Hegel, que caracterizava a dialética como realidade em constante mudança, não como soma de fatos**, mas como combinação de processos; a concepção de toda a realidade como uma totalidade, de interconexões entre suas partes; movimento como resultado de contradições internas dessa totalidade; conhecimento como apreensão do real pelo pensamento, como interação entre sujeito e objeto.

Contudo a dialética de Heguel não encontrou unanimidade de entendimento entre os filósofos. Alguns dos pensadores que refutaram a dialética de Heguel foram: o filósofo alemão Artur Schopenhauer (1788-1860) fez críticas severas ao pensamento hegeliano; O pendador Sören Kierkegaard (1813-1855) de nacionalidade dinarmaquêsã criticou a razão de Hegel como sendo a unica ferramenta de se alcançar a verdade.

Contudo a critica a Hegel que mais repercurtiu partiu do filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872), que não aceitou o racionalismo hegeliano, por ser um sistema que não traduzia a realidade nem muito menos o ser humano. Feuerbach sugeriu que a filosofia deveria partir do homem em suas relações sociais. Marx influenciado por Ludwig Feuerbach também criticou o idealismo de Heguel ao afirmar que o mesmo teria invertido o fator determinante, pois para ele não era a idéia que determinava, mas si o sujeito e sua ação transformadora. Sobre Ludwig Feuerbach:

Se Hegel ainda conseguiu ser professor da Universidade de Berlim, não o conseguiu o seu discípulo Feuerbach, que se esforçou, durante algum tempo, por dedicar-se ao ensino nas universidades prussianas, na qualidade de livre docente; tendo, porém, fracassado, foi obrigado a retirar-se para uma aldeiola, onde escreveu as suas obras principais. A filosofia de Feuerbach era tão revolucionária que foi eliminada das universidades da Prússia absolutista. Feuerbach rompeu abertamente com a religião, o que Hegel não fez, e é esse mesmo o caráter do seu livro "Essência do cristianismo", aparecido em 1841. Feuerbach não somente rompeu com a religião, como também com a filosofia como ciência particular, porque, segundo ele, a filosofia é a última forma de religião (THALHEIMER, p. 38, 1934)

A partir da realidade vivida e de seu conhecimento científico, Marx (2002, apud MORAES, 2012, p20) entendeu que “Em Hegel, a dialética [estava] de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico.”. Essa filosofia da concretude deu origem ao materialismo dialético, a sua evolução ficaria por conta dos filósofos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Abbagnano (2003, p.652) complementa que Engels tituló como o “cânon de interpretação histórica proposta por Marx, mais precisamente o que consiste em atribuir aos fatores econômicos [...] peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos”.

De acordo com Pires (1997 p. 85) Karl Marx :

Viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Para o pensamento [de Marx], importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Isto, para este pensador, só foi possível a partir da reinterpretação do pensamento dialético de Hegel. A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia a estes pensadores que, na busca da superação desta separação, partiram de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações.

Com base nesse pensamento Marx incluiu o **historicismo**, com ênfase para a produção do homem, ou seja, a sua economia em meio as suas contradições. Segundo Pires (1997, p.85) Marx “na busca de um caminho epistemológico [...] superou [...] as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico.” Karl Marx viveu uma época na qual compreendeu todo o ciclo do processo de produção que envolvia a sua sociedade, tornava-se então transparente a um homem de conhecimento científico e político as contradições existentes nas disputas capitalistas.

De acordo com Moraes (2012) para Hegel o racional é o real e vice versa, concluído que a realidade existia em função única do pensamento,

ou seja, a história sendo produto do pensamento. Já Marx e Engels invertem a equação hegeliana ao reformularem para o método Materialista Histórico e Dialético colocando o ser humano e a sua condição material de sobrevivência, ou seja, a matéria (natureza) como determinantes no uso do método. O uso do método na versão Marx e Engels serviu inicialmente de ferramenta de luta política do operário (Os seus registros constam nos primeiros escritos de Marx e Engels.), tendo como objetivo uma transformação social. Somente no início do século XX que o método vira tema nas academias com ênfase para as análises da realidade quanto método de conhecimento, sem pretensões políticas. Atualmente o uso está em queda o que demonstra a ausência de pesquisas que envolvam a transformação social.

Nessa perspectiva o determinismo estaria na ação histórica do homem e não no seu pensamento, ou seja, no materialismo. Mas o que é o materialismo? Para Kopnin (1978, apud BENITE 2009, p.6) "Ainda segundo Marx e Engels [...] o materialismo são 'todos os fenômenos, coisas e processos que existem independentemente da consciência do homem'".

O método provoca estranhamento visto a sua complexidade. Para Marx não cabia pensar o homem de forma abstrata, pois o sujeito se faz a partir de suas relações sociais. Ele partiu da história do homem em seu meio social e de sua realidade material de existência. Essa visão de Marx foi denominada por seu amigo e companheiro político Friedrich Engels (1820-1895) de materialismo histórico.

De acordo com Harnecker (1973) ao descobrir o Materialismo Dialético Karl Marx criou o Materialismo histórico, ambos com fundamentos na luta de classes, que é a base científica e filosófica. A base científica representa a opinião da classe operária e a filosófica a sua estrutura. Com isso é possível analisar cientificamente o funcionamento e o desenvolvimento de uma sociedade.

Harnecker (1973,15) sobre o método nos ilumina com a seguinte compreensão:

Quando, pois, se fala de teoria marxista da História está-se falando de um corpo de conceitos que serve aos trabalhadores intelectuais como instrumentos para analisar, de maneira científica, as diferentes sociedades, suas leis de funcionamento e desenvolvimento. Este corpo de conceitos do materialismo histórico abrange: processo de produção, forças produtivas, relações técnicas de produção, relações sociais de produção, relações de produção, infra-estrutura, superestrutura, estrutura ideológica, estrutura jurídico-política, modo de produção, formação social, conjuntura política, determinação em última instância, pela economia, relativa dos demais níveis, classes sociais e luta de classes relacionadas às relações de produção, transição, revolução etc. Os primeiros fundamentos deste corpo de conceitos, embora ainda muito frágil, se encontra na Ideologia Alemã (1845-1846). Por isto, pode considerar-se que esta obra marca uma verdadeira revolução teórica no pensamento de seus autores. **Marx e Engels inauguram uma ciência nova ali onde antes reinavam as filosofias da História**, ali onde não existiam senão filosofias da história e narrações de fatos históricos empíricos. Qual a envergadura deste descobrimento científico? Para explicá-lo, utilizemos uma imagem empregada por Louis Althusser. Se considerarmos os grandes descobrimentos científicos da história humana, poderíamos imaginar as diferentes ciências como formações regionais de grandes 'continentes' teóricos. Poderíamos, assim, afirmar que antes de Marx haviam sido descobertos apenas dois grandes continentes: o continente matemático pelos gregos (Tales ou os que desse modo o mito deste nome assim designa) e o continente Física por Galileu e seus sucessores. Uma ciência como a Química, fundada por Lavoisier, é uma ciência regional do continente Física. Uma ciência como a Biologia, ao integrar-se à química molecular, entra também neste mesmo continente. A lógica em sua forma moderna entra no continente matemática. Por outro lado, é muito possível que Freud haja descoberto um novo continente científico. Se esta metáfora for útil, poderia afirmar-se que **Marx abriu ao conhecimento científico um novo continente: o continente da História**.

A história esta presente na vida do ser humano. E através da história escrita ou oral que a humanidade mantém o seu desenvolvimento, não retroagi a uma falsa descoberta, pois usa o historicismo para estar em constante evolução. Dessa forma o ser humano se articula com a natureza em seu meio de produção determinado por sua própria história e a que permeia o seu redor, tornando isso um determinismo para a sua vida social, cultural e política. Sendo assim, as mudanças sociais não ocorrem por acaso, há uma força histórica que rompe a resistência da permanência. A

análise das mudanças sociais sempre foi importante nos estudos sociológicos, como escreve Boudon (2002, p.380):

Filósofos e, posteriormente, sociólogos estiveram muito tempo obcecados pela hipótese de que a mudança social obedeceria a um modelo privilegiado, mesmo até exclusivo. Para Marx, que nisso segue Hegel, e para os marxistas, a mudança é o resultado de "contradições" – tendo a noção de contradição sentidos múltiplos e frequentemente imprecisos na tradição marxista [...] Para outros autores, como Nisbet, a mudança resulta principalmente de causas externas. Outros, com base em Rousseau, ou pelo menos numa interpretação possível de Rousseau, tendem ao contrário, a interpretar a mudança como regressão.

De acordo com Pires (1997 p. 85) "Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa". A respeito dessa fundamentação Sanfelice (2008, p.75) cita que Lênin chega à conclusão que " para Marx a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Nela, contraditoriamente, a permanência é o devir das coisas.". Dessa forma Marx compreendia que quando os modos de produção mudam transforma-se uma sociedade o que leva ao desenvolvimento, ou seja, ocorre um rompimento da permanência.

Considerações finais

O método surgiu tendo como base o diálogo, com a sua possível origem nas contradições que existiam entre Heráclito e Parmênides. Sua evolução ficou a cargo de Sócrates, mas foi Platão que tornou possível a sua equação. Hegel proporcionou a estruturação científica das igualdades do mundo sensível com o mundo inteligível, mas na sua equação mundo inteligível, fazendo uso de uma linguagem matemática, é levado ao quadrado. Marx e Engels reformulam ao incluir o historicismo e trocar o peso de Hegel do mundo inteligível para o mundo sensível, o que resultou no Materialismo Histórico e Dialético.

Esse método possui um viés muito forte para as relações sociais em torno do seu relacionamento com a natureza. Demonstra à busca de

indicadores de possíveis mudanças ou a demonstração de permanências maléficas a sociedade. É o método usado na pesquisa científica que tem por base revelar a essência histórica de um determinado objeto, revelando as suas contradições e evoluções.

Referências

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

ALMEIDA, Nazareno. **A Oposição entre Heráclito e Parmênides e sua "Resolução " em Empédocles, Anaxágoras e Demócrito**. Disponível em: <

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1063272/mod_resource/content/1/A%20OPOSI%C3%87%C3%83O%20ENTRE%20HER%C3%81CLITO%20E%20PARM%C3%8ANIDES%20E%20SUA%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20EM%20EMP%C3%89DOCLES%2C%20ANAX%C3%81GORAS%20E%20DEM%C3%93CRITO.pdf.> Acesso em: 19 de dez. de 2015.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 50/4 – 25 de septiembre de 2009. (ISSN: 1681-5653) Disponível em: <
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3024Benite.pdf>.> Acesso em: 19 de dez. de 2015.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

CARDOSO, M. I. **A ideologia do desenvolvimento do Brasil: JK – JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 459 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. (sem demais dados)1973.

KOSHINO, Ila Leão Ayres. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Dissertação de Mestrado em Educação

MAIRINQUE, Igor das Mercês; Andrade e Silva, MARILUZE Ferreira de. Karl Popper e a Teoria dos Mundos de Platão. **Metavóia**. São João del-

Rei, n. 5, p.7-17, jul. 2003 Disponível em: <
http://www.ufsj.edu.br/portalrepositorio/File/lable/revistametanoia_mater_ial_revisto/revista05/texto01_teoriadomundos_platao_popper.pdf.>
Acesso em: 19 de dez. de 2015.

MENDES, Heriton Wenceslau dos Anjos Santos Mendes; RODRIGUES, Denise de Souza Simões Rodrigues. **Imaginário Desenvolvimentista e Educação na Amazônia em 1950.** ISSN 2176-1396. Disponível em:<
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16739_7413.pdf.> Acesso em: 19 de dez. de 2015.

MENEGHETTI, Tarcísio Vilton; BERNARDES, Renan; SOARES, Josemar Sidinei .**O logos de Heráclito e sua influência na concepção da dialética hegeliana.** X Salão de Iniciação Científica – PUCRS, 2009 . Disponível em: <
http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Filosofia/71003-TARCISIOVILTONMENEGHETTI.pdf.> Acesso em: 19 de dez. de 2015.

MONDOLFO, Rodolfo. **Heráclito:** Textos y problemas de su interpretación. Siglo veintiuno editores as. 2004. Disponível em: <
https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=srHErm3e7gUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Her%C3%A1clito&ots=D0xpBZuePT&sig=KT66_qDP4kebcQDedSdVfPFEJ8k#v=onepage&q=Her%C3%A1clito&f=false>. Acesso em: 19 de dez. de 2015.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **Materialismo histórico e dialético:** método , práxis, educação. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.181f. Dissertação de mestrado em educação.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico e Dialético. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011 Disponível em: <
<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9456/6888>.> Acesso em: 19 de dez. de 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Educationand the historical and dialectical materialism. Interface — **Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>.> Acesso em: 10 de março de 2015

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia:** conceitos fundamentais (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SANTOS, Maria Carolina Alves dos. A Lição de Heráclito. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, 13: 1-9, 1990. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v13/v13a01.pdf>.> Acesso em: 19 de dez. de 2015.

THALHEIMER, August. **Introdução ao Materialismo Dialético**: Fundamentos da Teoria Marxista. Tradução de Luiz Monteiro. Rio de Janeiro: Livraria Cultura Brasileira, 2014. Disponível em: <http://marxists.catbull.com/portugues/thalheimer/1928/materialismo/Introducao-ao-Materialismo-Dialetico.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2015.