

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Rosenildo da Costa Pereira
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
(Organizadores)



**EPISTEMOLOGIA E
EDUCAÇÃO:**

TEORIAS E PRÁTICAS

Belém – Pará

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Rosenildo da Costa Pereira
Waldma Máira Menezes de Oliveira
(Organizadores)

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS

Belém – Pará

CCSE-UEPA

2015

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: TEORIAS E PRÁTICAS

Adrielle Cristine Mendello Lopes; Andréa Lima de Souza Cozzi; Benedita das Graças Sardinha da Silva; Daniela de Sousa Cortez; Débora Silva do Nascimento; Elis Priscila Aguiar da Silva; Faneide Pinto França Bitencourt; Fernanda Andrea Silva de Góes; Gicele Holanda da Silva Pinto; Glenda Yasmin Monteiro Pinheiro; Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra; Huber Kline Guedes Lobato; Hugo Carlos Machado da Silva; Ilca Pena Baia Sarraf; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Ivone Caldas Carvalho; Lyandra Lareza da Silva Matos; Marinês de Maria Ribeiro Rodrigues; Marcos Renan Freitas de Oliveira; Marcio Barradas Sousa; Rosenildo da Costa Pereira; Silvany Santana de Oliveira Costa; Tatiana Cristina Vasconcelos Maia; Tássia Cristina da Silva Pinheiro; Waldma Máira Menezes de Oliveira.

Belém-Pará

2015

Foto capa: Amazônia

<http://www.antropologiasocial.com.br/antropologia/ribeirinhos/>

Ficha Catalográfica

Epistemologia e Educação: teorias e práticas/
Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Rosenildo da Costa Pereira, Waldma Máira Menezes de Oliveira.
Belém: CCSE-UEPA, 2015. P.446.

Inclui bibliografias

ISBN: 978-85-98249-21-6

1. Epistemologia – educação. 2. teorias. 3. Práticas.
I. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.). II. Rosenildo da Costa Pereira (Org). III. Waldma Máira Menezes de Oliveira (Org).

“O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o que olha. Os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige”.

Carlos Rodrigues Brandão (2003, p.37)

SUMÁRIO

Apresentação Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Rosenildo da Costa Pereira e Waldma Maíra Menezes de Oliveira	8
Imaginários na Reconstrução de Identidades de Professoras Migrantes. <i>Ilca Pena Baia Sarraf</i>	10
Relações entre o Paradigma Emergente e a Educação Matemática. <i>Tássia Cristina da Silva Pinheiro</i>	39
O Materialismo Histórico Dialético como uma postura, um método e uma práxis na pesquisa em Educação. <i>Marcos Renan Freitas de Oliveira</i>	61
Representações Sociais de professores Bilíngues sobre o processo de inclusão escolar de educandos Surdos. <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Waldma Maíra Menezes de Oliveira</i>	81
A hiperespecialização e seus reflexos na Educação. <i>Hugo Carlos Machado da Silva</i>	101
Práticas Educativas autônomas na Educação Escolar. <i>Gicele Holanda da Silva Pinto</i>	117
Aprofundando as concepções conceituais de Marx sobre o trabalho: alguns pontos para debate. <i>Marinês de Maria Ribeiro Rodrigues</i>	131

Um desafio para a Educação Contemporânea: o pensamento Ecologizante de Edgar Morin. <i>Ivone Caldas Carvalho</i>	148
A Ciência e a Educação em Gramsci. <i>Silvany Santana de Oliveira Costa</i>	168
Tomando café com Boaventura Santos: algumas reflexões sobre a formação inicial de professores <i>Daniela de Sousa Cortez</i>	186
Ensino Fundamental de nove anos: para além das nomenclaturas <i>Fernanda Andrea Silva de Góes</i>	204
Educação escolar e Cultura (s): algumas reflexões <i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Lyandra Lareza da Silva Matos</i>	223
Representações Sociais de docentes sobre o AEE: Breves reflexões do processo de escolarização de alunos surdos na escola inclusiva <i>Huber Kline Guedes Lobato</i>	240
Representações Sociais de moradores de uma comunidade quilombola de Ananindeua/Pa sobre o uso de ervas medicinais no tratamento de doenças. <i>Marcio Barradas Sousa</i>	261
Epistemologia da didática da matemática: a teoria das situações didáticas de Guy Brousseau <i>Adrielle Cristine Mendello Lopes</i>	284
A razão no mundo Grego e suas contribuições Epistemológicas para a matemática <i>Benedita das Graças Sardinha da Silva.</i>	299

Reflexões sobre o Multiculturalismo crítico e o Multiletramento como alternativas de inclusão na escola <i>Tatiana Cristina Vasconcelos Maia</i>	318
Memória e Resistência: saberes e práticas educativas em narrativas orais dos moradores da Ilha Grande/Belém–Pará <i>Andréa Lima de Souza Cozzi</i>	334
A Reforma do Pensamento por Edgar Morin e a Escola: um diálogo entre educadores <i>Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra</i>	351
Formação de professores da Educação Infantil: alternativa à uma filosofia da práxis. <i>Débora Silva do Nascimento</i>	368
O ensino da Educação Física escolar à luz de Castoriadis. <i>Elis Priscila Aguiar da Silva</i>	386
Enrique Dussel: filosofia da libertação e educação. <i>Faneide Pinto França Bitencourt</i>	402
Diálogos entre o Multiculturalismo e as relações intergeracionais na Educação Contemporânea <i>Glenda Yasmin Monteiro Pinheiro</i>	417
A contribuição de Karl Marx para a ciência moderna e a educação <i>Rosenildo da Costa Pereira</i>	428

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, em nível de mestrado, tem se preocupado em fortalecer a pesquisa de cunho científico no contexto Amazônico brasileiro, com enfoque principalmente na educação da realidade Amazônica.

A produção de livros digitais no Programa de Pós-graduação em Educação tem sido uma iniciativa da disciplina Epistemologia e Educação que tem incentivado a produção do conhecimento científico, possibilitado aos alunos a refletirem sobre diferentes temáticas no campo educacional e publicarem suas produções da disciplina.

Este livro “Epistemologia e Educação: Teorias e Práticas” nasce dessa disciplina. Está composto de 24 artigos oriundos de pesquisas de cunho educacional, produzido por mestrandos em educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no qual se privilegia o debate de questões como: Imaginários na Reconstrução de Identidades de Professoras Migrantes (Ilca Pena Baia Sarraf); Relações entre o Paradigma Emergente e a Educação Matemática (Tássia Cristina da Silva Pinheiro); O Materialismo Histórico Dialético como uma postura, um método e uma práxis na pesquisa em Educação (Marcos Renan Freitas de Oliveira); Representações Sociais de professores Bilíngues sobre o processo de inclusão escolar de educandos Surdos (Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Waldma Maíra Menezes de Oliveira); A hiperespecialização e seus reflexos na Educação (Hugo Carlos Machado da Silva); Práticas Educativas autônomas na Educação Escolar (Gicele Holanda da Silva Pinto); Aprofundando as concepções conceituais de Marx sobre o trabalho: alguns pontos para debate (Marinês de Maria Ribeiro Rodrigues); Um desafio para a Educação Contemporânea: o pensamento Ecológico de Edgar Morin (Ivone Caldas Carvalho), A Ciência e a Educação em Gramsci (Silvany Santana de Oliveira Costa); Tomando café com Boaventura Santos: algumas reflexões sobre a formação inicial de professores (Daniela de Sousa Cortez); Ensino Fundamental de nove anos: para além das nomenclaturas

(Fernanda Andrea Silva de Góes); Educação escolar e Cultura (s): algumas reflexões (Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Lyandra Lareza da Silva Matos); Representações Sociais de docentes sobre o AEE: Breves reflexões do processo de escolarização de alunos surdos na escola inclusiva (Huber Kline Guedes Lobato); Representações Sociais de moradores de uma comunidade quilombola de Ananindeua/Pa sobre o uso de ervas medicinais no tratamento de doenças (Marcio Barradas Sousa); Epistemologia da didática da matemática: a teoria das situações didáticas de Guy Brousseau (Adrielle Cristine Mendello Lopes); A razão no mundo Grego e suas contribuições Epistemológicas para a matemática (Benedita das Graças Sardinha da Silva); Reflexões sobre o Multiculturalismo crítico e o Multiletramento como alternativas de inclusão na escola (Tatiana Cristina Vasconcelos Maia); Memória e Resistência: saberes e práticas educativas em narrativas orais dos moradores da Ilha Grande/Belém–Pará (Andréa Lima de Souza Cozzi); A Reforma do Pensamento por Edgar Morin e a Escola: um diálogo entre educadores (Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra); Formação de professores da Educação Infantil: alternativa à uma filosofia da práxis (Débora Silva do Nascimento); O ensino da Educação Física escolar à luz de Castoriadis (Elis Priscila Aguiar da Silva); Enrique Dussel: filosofia da libertação e educação (Faneide Pinto França Bitencourt), Diálogos entre o Multiculturalismo e as relações intergeracionais na Educação Contemporânea (Glenda Yasmin Monteiro Pinheiro) e A contribuição de Karl Marx para a ciência moderna e a educação (Rosenildo da Costa Pereira).

Esperamos que o leitor se aproprie de conceitos epistemológicos à luz da reflexão sobre a educação, em especial, a educação na Amazônia.

Belém, abril de 2015

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Rosenildo da Costa Pereira

Waldma Máira Menezes de Oliveira

(Organizadores)

IMAGINÁRIOS NA RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORAS MIGRANTES

Ilca Pena Baia Sarraf¹

Resumo:

O presente artigo analisa a relação entre o imaginário local e o imaginário de professoras migrantes para entender movimentos de reconstrução de suas identidades em narrativas acerca da trajetória pessoal e profissional, vivenciada a partir da década de 1980, no município de Melgaço – Marajó das Florestas. A base teórica que sustenta o estudo é o capítulo “A Instituição e o Imaginário”, da obra “A Instituição Imaginária da Sociedade”, do filósofo Cornelius Castoriadis, ampliada com interpretações de especialistas sobre as temáticas do imaginário, da identidade e da memória. Para materializar a compreensão das leituras do pensamento de Castoriadis, o trabalho dialoga com depoimentos orais das professoras Wilma Vilar, Rosiete Siqueira e Jurema Pacheco e procura entender de que maneira, via (des)encontros de imaginários, construíram suas identidades docentes nas experiências pessoais e profissionais compartilhadas entre si, com o lugar e seus moradores. O diálogo entre o imaginário local e o imaginário das professoras revelou-se propício para apreender o processo de reconstrução de suas identidades, visibilizadas em narrativas de histórias de vida, dificuldades de compreensão do comportamento das professoras por parte dos moradores e de uma certa incompreensão inicial destas professoras para compreenderem que imaginário orientava a sociedade local.

Palavras-chave: imaginário; identidade; professoras migrantes.

1 Mestranda da 9ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará – UEPA, na linha de pesquisa: Formação de Professores. E-mail: ilcasarraf@yahoo.com.br

Introdução

A tessitura deste artigo foi realizada a partir de estudos da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Pará (UEPA).

Procuo apresentar reflexões acerca do pensamento de Cornelius Castoriadis e sua contribuição, a partir do imaginário, para analisar o processo de reconstrução de identidades na formação de professoras que migraram para o Marajó das Florestas², especificamente para Melgaço, a partir dos anos 80 do século XX.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e empírico, tendo como referência principal o III capítulo da obra “A instituição imaginária da sociedade” – A instituição e o imaginário: primeira abordagem. Amplio a discussão com interpretações do pensamento deste filósofo por Oliveira (2008) em “O social – histórico e a educação em Castoriadis”; assim como em Rodrigues (2008) “A educação como projeto político: lições de autonomia em Castoriadis e Freire”. Sustentam o debate abordagens de autores sobre identidade e memória, além de depoimentos orais das professoras migrantes Rosiete Siqueira, Wilma Vilar e Jurema Pacheco, que relatam suas histórias de vidas desde suas primeiras lembranças até as suas atividades na profissão docente em Melgaço. Para a realização deste primeiro exercício com as memórias das professoras que são sujeitos sociais da dissertação de mestrado em desenvolvimento no PPGED/UEPA, seleciono algumas falas, especialmente aquelas relacionadas a chegada em Melgaço e as convivências coletivas.

2 O termo foi cunhado por Pacheco (2006) para ampliar o sentido convencional de Ilha de Marajó. Para o estudioso, o imenso arquipélago de Marajó possui duas regiões distintas e relacionais: o Marajó das Florestas, conformado por 09 (nove) municípios – Afuá, Gurupá, Anajás, Breves, Melgaço, Portel, Bagre, Currálinho e São Sebastião da Boa Vista – e o Marajó dos Campos, constituído por 07 (sete) municípios – Chaves, Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Muaná e Ponta de Pedras.

Norteadas pela concepção de imaginário social desenvolvida por Castoriadis, dialogo com as memórias das professoras, procurando compreender de que maneira reconstituíram suas identidades pessoais e profissionais em experiências compartilhadas entre si, com o lugar e seus moradores.

No primeiro momento, procuro fazer uma exposição do nosso interesse em pesquisar as professoras migrantes³. Em seguida situo o leitor, apresentando as três professoras migrantes, identificando cada uma, como se deu o processo de migração e o que as levou a escolher a docência como profissão. No tópico final e central do artigo, mergulho nos (des) encontros dos imaginários construídos pelas docentes sobre si e a sociedade e o da sociedade construídos sobre elas, evocados em suas narrativas. Nesse esforço, tento discutir o movimento de reconstrução de identidades pessoal e profissional das professoras Wilma Vilar, Rosiete Siqueira e Jurema Pacheco.

A Pesquisa e suas Motivações

Vi nascerem em mim a inquietação e o desejo de estudar, de perto, os processos pelos quais tem-se constituído, em nós, nosso ser profissional, na rede móvel e multifacetada de relações sociais por nós vividas (FONTANA, 2003, p. 14).

Ensaiai a escrita sobre as mulheres professoras propõe muitas motivações e desafios, primeiro por ser uma temática que me encanta, e isso não pode influenciar em escrever uma história romântica ou

3 A categoria professoras migrantes foi cunhada para identificar as professoras que vieram de diferentes localidades da região do Estado do Pará exercer a docência na cidade Melgaço localizada no Marajó das Florestas e construíram toda sua trajetória profissional e pessoal em Melgaço. Estou em mapeamento bibliográfico e mesmo sem discuti-los, o primeiro trabalho encontrado acerca da temática é de Maria Ignez Joffre Tanus, intitulada “Mundividências: história de vida de migrantes professores”, defendida inicialmente como tese de doutorado em Educação na Universidade de São Paulo em 1992 e somente publicada em 2002. Outros trabalhos são de Nobre (2009); Alexandre (2011); Campos (2011).

heroica, mas mostrar os transmitidos que a vida as possibilitou viver como professoras em terras distantes. Outro desafio é de revelar para a academia histórias de professoras migrantes que migraram em um determinado tempo histórico para o Marajó das Florestas, contribuindo para novas investigações e posteriores estudos.

Diante desses desafios, parafraseando Fontana (2003), inquieto-me com o desejo de estudar de perto processos, imaginários, dinâmicas, interfaces nas relações vividas pelas professoras entre si, com o lugar e seus moradores e contribuíram para a reconstrução de suas identidades na formação docente.

A escolha desta temática de estudo está ligada à minha própria história de vida e formação profissional. Nasci no espaço rural do município de Breves, em localidade que fica em fronteira com Melgaço. Quando conclui a 4ª série, do antigo Ensino de 1º Grau, migrei para a sede deste município e vim morar na casa de parentes, objetivando dar continuidade aos estudos. Foi entre essa travessia e o início das aulas na turma de 5ª série, nos idos de 1990, que entrei em contato com as professoras migrantes.

A partir daí Wilma, Rosiete e Jurema⁴ passaram a fazer parte da minha própria história de vida. Se também fosse contar um pouco desta trajetória pessoal de formação educacional, uma espécie de “escrita de si”, para lembrar Nunes et al. (2005) ou ‘narrativa de si’, para não esquecer Alves (2007), não poderia deixar de citar os tempos em que estudei com estas professoras. Hoje ao refletir sobre a escolha

4 Para a construção deste artigo, trabalho com entrevistas realizadas com estas professoras pelo Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco, coletados entre 2002 e 2003. Com exceção de algumas passagens dos depoimentos da professora Rosiete Siqueira, estas narrativas ainda não foram exploradas em pesquisa acadêmica. Considerando meu interesse em interagir com o material empírico, obtive do pesquisador cessão e consentimento de uso. É preciso ressaltar ainda que algumas passagens do depoimento de Jurema Pacheco, já são resultado dos primeiros diálogos que comeci a construir com essa professora.

desta temática de estudo⁵, percebo que todo(a)s aquele(a)s que fizeram sua formação escolar em Melgaço, entre os primeiros anos da década de 1980 até 2010⁶, por exemplo, em algum momento interagiram pelos ambientes educativos com essas professoras migrantes.

A escolha deste objeto de investigação justifica-se entre outros motivos, primeiro pela minha própria relação com a história da educação de Melgaço e profunda convivência com essas professoras. Em segundo lugar, pela carência de estudos relacionando “professoras migrantes, histórias de vida, identidades e formação docente” em territórios amazônicos. Um terceiro motivo ainda pode ser descrito pela necessidade de documentar e, com isso, valorizar a contribuição dada por essas professoras à história da educação de Melgaço.

Conforme assinala Almeida (1998), pesquisas e estudos a respeito da presença feminina no Brasil ainda são considerados muito restritos, refletindo a exclusão do sexo feminino no mundo social e do trabalho, mesmo sendo elas, determinantes nos rumos tomados pela profissão. Nesse sentido, se a carência desses estudos, denunciada por Almeida, já vem sendo enfrentada com novas investigações, no mundo amazônico essa temática voltada para compreender o movimento trilhado por professoras migrantes está por ser construído.

Em levantamento no Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará acerca do tema “professoras migrantes” ou eixos que articulem “Educação, Mulher, Memória, Formação”, voltadas para as questões de história de vida, identidade pessoal e formação docente, não localizei nenhum trabalho com ênfase mais específica sobre professoras migrantes.

A carência de estudos também foi constatada no acervo de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação

5 Apresentei ao Programa de Pós Graduação em Educação – UEPA para a seleção do mestrado a propostas de projeto: Professoras Migrantes: Formação Docente na Construção de Identidades.

6 Justifico a escolha deste recorte temporal, pelo fato de ser a partir de 2010 que as professoras começaram a solicitar aposentadoria.

da Universidade do Estado do Pará. Até o momento, identifiquei apenas um capítulo em livro, escrito por Albêne Lis Monteiro (2011), hoje orientadora desta pesquisa, que discute “Construções e reconstruções do processo formativo pessoal e profissional: a metodologia história de vida na autoformação, identidade e subjetividade”, que mesmo não centrado em professoras migrantes, permite interações e aprofundamentos.

A realização desta pesquisa cumpre, portanto, uma dupla justificativa: a) valorizar as trajetórias de vida de professoras migrantes que construíram sua história e identidade profissional nas experiências compartilhadas com a história da educação do município de Melgaço no contexto de 1980 a 2010; e, b) contribuir com a produção bibliográfica sobre pesquisa em educação na Amazônia, em temáticas que articulam professoras migrantes, histórias de vida, identidades na formação docente como eixos importantes para avançar em outras compreensões da experiência socioeducacional na região.

Desafiada pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde para elaborar um artigo com base no pensamento de um dos autores estudados na disciplina, articulando ou não com o objeto da pesquisa, resolvi viver o desafio, tentando explorar minha temática de investigação com o pensamento de Castoriadis sobre o imaginário social. O resultado deste exercício veremos nos próximos tópicos. Primeiro, vamos conhecer quem são essas professoras.

As Migrantes Professoras

Wilma Vilar, Rosiete Siqueira e Jurema Pacheco são mulheres professoras que, nascidas em diferentes territórios amazônicos, encontraram-se nos primeiros anos da década de 1980, no Marajó das Florestas/Melgaço-Pa (PACHECO, 2006), para construir uma trajetória que marcou profundamente sua história pessoal e profissional.

Wilma Vilar migrou de Marapanim. Rosiete partiu de Colares e Jurema atravessou a fronteira Breves-Melgaço. Todas essas mulheres, em suas distintas expectativas de vida, construíram experiências em

comum: na condição de normalistas ou apenas com formação técnica fizeram-se professoras a partir de 1982 e 1983 na cidade de Melgaço e ajudaram a solidificar a história da educação básica naquele município.

Raimunda Wilma Corrêa Vilar Brasil, nasceu em 30 de agosto de 1952 em um pequeno vilarejo chamado Marudá, pertencente ao município de Marapanim. Com 16 anos tinha apenas a 4ª série, sua mãe, então, resolveu montar um pequeno comércio e dar-lhe de presente, para que pudesse construir sua vida.

Wilma trabalhou dois anos no seu comércio e durante esse período, apesar das orientações da mãe para voltar a estudar, ela não se interessou em retornar à escola. Ficou grávida e, depois do nascimento de seu filho, conheceu uma senhora que morava em Belém, mas passava as férias em Marudá e ficava em uma das casas da mãe de Wilma. A senhora chamada de Letícia a convidou para morar com ela em Belém e na oportunidade continuar os estudos.

Como Wilma já não era sozinha, por isso resolveu migrar para Belém com o objetivo de estudar e dar uma vida melhor para o filho. Sua mãe ficou com a criança e ela foi com dona Letícia ser empregada doméstica em sua casa e aproveitou a oportunidade para estudar. Trabalhou, estudou e conseguiu concluir o antigo 1º Grau, morando por muito tempo na casa daquela senhora. Depois dona Letícia mudou-se de Estado e Wilma passou a morar com Alberto, parente de dona Letícia, exercendo a mesma profissão, empregada doméstica.

Depois de concluir o 1º Grau, fez o teste de seleção para entrar na escola de 2º Grau e escolheu fazer o Curso de Magistério. Aprovada, começou a estudar no Instituto de Educação do Pará (IEP). No primeiro ano do magistério, Wilma novamente trocou de moradia, só que dessa vez, apesar de continuar como doméstica, ganhava seu salário e começou a ajudar sua família.

Quando estava terminando o 3º ano conheceu um senhor chamado de Jair que era juiz no município de Melgaço. Como ele admirava o esforço, dedicação e responsabilidade de Wilma, perguntou

se ela gostaria de exercer a docência em Melgaço, explicando como era o lugar e quais eram as condições que a gestão pública garantia aos professores.

Foi em 1982 que Wilma pela segunda vez resolveu migrar, só que agora com um diferencial: já estava formada e ia exercer a profissão que escolheu para trabalhar, porém, não pensava ser em terra bem distante da sua. Foi em Melgaço que a professora Wilma Vilar, como é conhecida, construiu toda a sua carreira na docência, assim como a parte mais significativa de sua história de vida.

Nossa segunda professora é **Rosiete Correa Siqueira**, nasceu no dia 14 de abril de 1958, na comunidade de Itajurá, no município de Colares, filha de agricultores e desde seus 7 anos cuidava dos afazeres da casa e de seus irmãos menores. Rosiete na sua infância convivia no circuito escolar, pois a sala de sua casa era também espaço de uma sala de aula, assim como sua casa servia de hospedaria para os professores da comunidade.

A professora considera sua infância muito boa e divertida, o tempo do brincar era reservado. Até hoje, as cicatrizes em seu corpo testemunham sinais das brincadeiras infantis. Seus pais eram pessoas muito preocupadas com a formação escolar dos filhos, aspecto que explica o porquê de todos terem conseguido concluir o 2º Grau.

Rosiete chegou a fazer até a 3ª série em sua comunidade e aos trezes anos conheceu seus padrinhos que eram fazendeiros da região, mas moravam em Belém. Com a permissão de seus pais, deixou sua terra e veio fazer residência na capital.

Como já havia terminado o 1º semestre em Belém, não foi possível mais vaga em escola pública, concluiu o ano estudando em uma escolinha particular. A mudança de lugar e instituição escolar fez Rosiete perceber que tinha muitas dificuldades de acompanhar o desenvolvimento da turma, mas, segundo ela, com seu esforço conseguiu superar aquelas dificuldades. No ano seguinte, iniciou a 4ª série em escola pública e assim foi até a conclusão de seu 2º Grau,

formando-se em Técnica de Laboratório. Concluído o curso técnico, saiu da casa de sua madrinha, foi morar com amigas e trabalhar em uma loja, quando passou a ganhar seu primeiro salário, pois, até então, só trabalhava como doméstica, mas não tinha salário.

Nunca foi plano de Rosiete ser professora, seus interesses eram voltados para a área da saúde, porém a vida lhe traçou outros destinos. Depois do segundo convite de sua prima Dilma, que já era professora em Melgaço e naquele momento exercia o cargo de diretora escolar, Rosiete foi se encantando com as histórias do lugar e com a possibilidade de garantir um emprego fixo e de melhor remuneração.

Decidida a mudar de vida, entregou seu cargo de vendedora na Marmobrás e em 1983 sua história tomou novos rumos: migrou como sua prima para Melgaço. Abandonou seu sonho de ser médica e foi viver a experiência de ser professora em terra distante e desconhecida. Sem a formação em Magistério, a professora Rosiete enfrentou muitos desafios, mas sempre buscou superá-los lendo e trocando experiências com as colegas. Um desejo caminhava com ela: assim que fosse possível iria especializar-se na nova profissão.

Para completar esse provisório mapeamento e apresentação das professoras migrantes, trago para o cenário **Jurema do Socorro Pacheco Viegas**, que nasceu no dia 17 de setembro de 1960 na Vila São José, localizada no Rio Tajapurú, pertencente ao município de Breves. Jurema em suas memórias traz a pessoa do pai como o seu principal educador e os ensinamentos estavam pautados nos princípios da religião católica.

Com oito anos de idade, esta professora saiu pela primeira vez da casa de seus pais e foi morar com seus avós maternos para iniciar o processo de escolarização. A ausência do lar a fez perder a ludicidade de sua infância e começou a assumir as responsabilidades de cuidar dos afazeres de uma casa. Essa situação nunca foi aceita por Jurema, apesar de sua tenra idade questionava com os pais porque tinha que passar por tal situação. Os pais explicavam que o motivo estava no fato de não existir escola perto de sua casa.

No ano de 1970, os padrinhos de Jurema incentivaram seus pais para ela morar com eles na cidade de Breves e continuar os estudos. Foi então que Jurema conseguiu estudar até a 4ª série e retornou para a sua casa. Por estar ficando moça os pais decidiram ser melhor que ficasse sob a responsabilidade deles e também acreditavam que alcançar o ensino de 4ª série já era suficiente para uma filha de família pobre.

Em 1977 quando tinha 17 anos, Jurema recebeu um convite de sua tia Maria Pacheco para ser professora em sua comunidade, uma vez que, naquele entorno, ela era a única pessoa com maior nível de escolaridade. Jurema, então, começou sua primeira experiência na docência, apesar de o contrato ter sido feito no nome de sua mãe, já que ainda era menor de idade.

No exercício da profissão Jurema vislumbrou novamente a oportunidade de continuar seus estudos quando foi convocada pela Secretaria de Educação de Breves a concluir o 1º Grau e posteriormente seguiu para a conclusão do 2º Grau.

Em 1982 Jurema recebeu um convite mais ousado, seu padrinho foi eleito prefeito de Melgaço e as convidou para ser chefe do setor de educação do município e neste ano Jurema arrumou sua mala e com toda a sua família migrou para Melgaço e começou a construir e viver outras histórias na educação.

Feita essa breve apresentação das professoras, convido para adentrar comigo nas reflexões referente ao imaginário e identidades em narrativas docentes.

Imaginário e Identidades em Narrativas Docentes

Realizar experimentações com a memória, através das narrativas das mulheres professoras que vinham de espaços e tempos diferentes, em termos de formação e atuação profissional, e que, como “colaboradoras” das nossas pesquisas, decidiam fazer de sua história de vida também a construção da história da docência, da história da profissão (OLIVEIRA, 2005, p. 92).

O imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade. A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e à natureza. Seria, portanto, a participação ou intenção com as quais os homens de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. Se o imaginário recria e reordena a realidade, encontra-se no campo da representação, ou seja, do real (LAPLANTINE, 2003, p.79).

Fazer a releitura das narrativas orais das professoras me despertaram muitas emoções, a voz, às vezes, ficava travada com o choro preso na garganta, outra hora soltava-se em risos. O tempo da infância, a chegada para a cidade, o início da profissão, são histórias que me fazem rememorar a minha própria história. Todos nós, de uma maneira ou de outra, vivemos esse percurso, só que em enredo, tempo e lugar diferente.

O movimento criativo da memória e do imaginário possibilita interpretar as histórias de vida das professoras, nos meados dos anos 80, no município de Melgaço, visando compreender seu processo de reconstrução de identidades nas interfaces com as relações sociais do lugar.

Para trazer os (des)encontros dos imaginários como processo de transformação e construção do real, começo por apresentar, através das memórias, as vozes das mulheres professoras como forma de compreensão e interpretação. No entanto, é importante considerar que “ressignificar os fatos narrados nos indicam que, ao trabalharmos com memória, fazemo-lo consciente de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não” (ABRAHÃO, 2004, p. 18). Assim como, seguindo as orientações de Castoriadis ao tratar da temática imaginário compreendo que

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-

histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos realidade e racionalidade são seus produtos. (CASTORIADIS, 1982, p. 13)

Este imaginário que guiará como representações do real vivo nas memórias das professoras, ora analiso trazendo inicialmente os percursos e trajetórias que levaram estas professoras a migrarem para Melgaço. A professora Wilma trouxe como imagem desta viagem a seguinte fala:

Vim embora para Melgaço, isso aconteceu em 1982, cheguei aqui nunca tinha andado de barco, andava sempre de ônibus ou caminhão porque eu morava na região da estrada. A primeira vez que eu coloquei meus pés num barco para viajar, o nome desse barco era cidade de Breves, foi uma viagem muito atribulada que eu nunca consigo esquecer isso. Eu chorei, senti vontade de voltar para casa, porque o barco pregou, passamos dois dias ancorados numa baía, eu queria voltar para casa, no terceiro dia conseguimos um barco que nos trouxe para Melgaço (Entrevista concedida ao Prof. Dr. Agenor Sarraf, em maio de 2002).

A professora Rosiete também reviveu suas histórias, narrando suas lembranças da viagem:

Cheguei aqui no dia 11 de Agosto de 1983, num período em que Portel estava em festa, não lembro a santa que estava festejando. E nessa viagem eu vim com a professora Graça Alves que já trabalhava no município, já conhecia Melgaço, chegando aqui a lancha foi nos buscar, já que nós tínhamos que descer no meio do rio, aqui no meio da baía. Mas essa viagem para cá, eu vou falar um pouquinho dessa minha viagem, ela foi gostosa, prazerosa, porque

fiquei observando muito, senti saudades sim, do que eu deixei para trás, mas foi uma saudade que não deu para chorar, que não deu para se desesperar, porque eu achei a viagem maravilhosa, nunca havia andado de navio ou de barco, um barco de maior porte (Entrevista concedida ao Prof. Dr. Agenor Sarraf, em abril de 2002).

Diferente da professora Rosiete, o depoimento da professora Wilma permite dialogar com Castoriadis quando assinala que um acontecimento só é traumático porque é vivido como tal pelo indivíduo (CASTORIADIS, 1982, p. 163). Assim, percebo como cada professora sentiu e viveu a viagem, o que para a professora Wilma se tornou um trauma em virtude do acontecimento com o barco e talvez por ser sua primeira experiência em transporte típico da região marajoara, acabou representando insegurança, medo e tribulação. Para a professora Rosiete o estranho se tornou emoção, prazer; o percurso e a paisagem foram elementos que lhe inspiraram reflexões que lhe preencheram lembranças vividas, amenizando as saudades.

Por essa perspectiva, é possível pensar a viagem das professoras não apenas por um percurso linear e programado a ser seguido, mas uma transição cheia de improvisos e significações que ganham dinamicidade a partir do que é vivido e imaginado por cada uma delas.

Nesse enredo de experiências, a professora Jurema relata a trajetória que a levou junto com sua família a serem moradores de Melgaço. Diferente das demais professoras, Jurema veio a convite do prefeito eleito para assumir um cargo de confiança – ser chefe do Setor de Educação do Município – órgãos que se transformou mais tarde em Secretaria Municipal de Educação. Por ser também uma migrante, essa professora viveu situações semelhantes às outras professoras.

Meu padrinho ganhou para prefeito em Melgaço em 82. Então, meu padrinho disse, Jurema tu vais trabalhar em Melgaço comigo. Tu vais trabalhar em Melgaço porque eu preciso de uma pessoa para

trabalhar, porque a moça que está lá, ela disse que vai embora para terra dela, então, tu vais assumir a Secretaria de Educação (Entrevista concedida ao Prof. Dr. Agenor Sarraf, em julho de 2002).

A vinda das professoras para Melgaço marcou o início de um novo estilo de vida, quando elas começaram a perceber que o tempo, o espaço e, portanto, a vida é regida por uma nova dinâmica cultural. As travessias feitas para a mudança, as relações estabelecidas com o outro e os desafios da profissão foram significativos para o processo de reconstrução de suas identidades.

Porém, não significa que tudo o que foi construído em suas vidas na terra de origem ou de onde migraram ficou guardado para viverem outras vidas, como menciona Laplantine, quando discutindo o pensamento de Castoriadis, aponta: “o imaginário não significa, porém, ausência da razão, mas apenas a exclusão de raciocínio demonstráveis e prováveis, os quais constituem o fundamento da imaginação científica” (LAPLANTINE, 2003, p.79). A cada situação presenciada distante do habitual, precisaram criar e recriar novas concepções de vida e novos posicionamentos para fazerem da situação em vivência um diálogo, uma negociação.

Castoriadis enfatiza muito bem essa relação de recriar e reorganizar como uma necessidade real, quando aponta que, “o essencial da criação não é descoberta, mas constituição do novo; a arte não é descoberta, mas constitui; e a relação do que ela constitui com o real, relação seguramente muito complexa, não é uma relação de verificação” (CASTORIADIS, 1982, p.162). Aqui trabalho na perspectiva de uma necessidade que parte do (des)encontros de imaginários vividos pelas professoras e pela sociedade local. Dessa forma o imaginário está presente nas ações cotidianas, nos valores, nos princípios e na cultura de cada grupo social.

Entre as evidências rastreadas nos depoimentos das mulheres professoras, emerge a questão da reconstrução de suas identidades pessoais e profissionais tendo como pano de fundo a discussão do imaginário social.

Nóvoa (2007) torna-se importante para o entendimento do conceito de identidade profissional docente que pretendo explorar em nossa pesquisa de mestrado, quando reflete:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. A construção da identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Dimond, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2007, p.16).

Cabe, nesse momento, trazer como exemplificação do pensamento de Nóvoa, depoimentos das professoras, os quais mostrarão que é na vivência, na relação, nos lugares de lutas e conflitos que vai se reconstruindo as identidades pessoais e profissionais. Emerge dos depoimentos destas professoras concepções referentes às relações estabelecidas entre elas, principalmente no convívio em sua residência, um espaço coletivo.⁷

Eu vivi com pessoas dignas como se fosse uma grande família, dentro dessa casa, uma ajudando a outra. A Rose, que até hoje é minha amiga, a gente se considera como irmã, a Dilma, a Edna que trabalha nos Correios, por incrível que pareça, era só mulher, as professoras que vinham para Melgaço, só mulheres mesmo que vivia aqui dentro dessa casa (Depoimento citado).

7 A gestão municipal estabelecia uma ajuda de custo às professoras que vinham para Melgaço, como: água, gás, doméstica, passagem Melgaço-Belém e Belém-Melgaço no período das férias e a casa dos professores, como era conhecida a residência onde moravam, apesar de na casa também morar outros profissionais que vinham de diversos municípios prestarem serviço em Melgaço.

Ao olhar para a imagem da residência dos professores em Melgaço, o relato da professora Wilma apresenta uma questão importante para justificar um pouco da escolha dos sujeitos da pesquisa, mulheres professoras, justamente pelo fato de que foram somente mulheres que migraram para serem professoras naquele município marajoara. Essa questão será ampliada na investigação para a escrita da dissertação. Por hora, sigo dialogando com suas narrativas acerca de si, do lugar e da relação com os moradores. A relação entre as professoras e as demais moradoras da casa, emerge do imaginário em clima de camaradagem e companheirismo.

Ao compartilhar a concepção de uma relação baseado em clima de amizade, confiança e ajuda mútua como profissional, a professora Jurema, única das entrevistadas que não morava na casa dos professores, em um de seus relatos traz a experiência que viveu com uma professora quando esteve à frente do Setor Municipal de Educação no município.

Eu já cheguei aqui em 83, e assumi o Setor de Educação no município. E nós trabalhamos, a professora Célia Rosa era supervisora, eu era secretária, nós trabalhávamos juntas, que por sinal eu tinha uma amizade muito grande por ela, a gente dialogava, se entendia muito bem, era uma relação muito harmoniosa minha com a Célia Rosa. E depois a gente ministrava os cursos, depois nós chegamos a ministrar cursos de capacitação para os professores da zona rural (Entrevista realizada em 10/12/2013).

Porém, é importante enfatizar que essa relação estabelecida com a professora Célia Rosa não foi a mesma vivida com outras professoras. No imaginário que emerge de suas lembranças e representações do passado, relações de indiferença e descrédito por parte de algumas professoras são visíveis em seu depoimento.

Percebi que algumas colegas, como a Y e a Z, talvez por desconhecimento da Lei ficaram com um certo ciúme do cargo que antes era da amiga Célia Rosa. Eu entendo, claro, porque elas gostariam que estivesse nas

mãos da Célia. Graça, Wilma, Dilma, Célia moravam na república das professoras. Eu era desconhecida para elas, além do mais, era do espaço rural de Breves, mas com o tempo e a nossa vocação de educadora, fomos nos aproximando e nos entendendo porque a missão era árdua e nos aproximava cada dia. Depois foram chegando outras professoras, como Rosiete, Fátima, Luiza, Socorro Mendonça (...) (Entrevista realizada em 10/12/2013).

A narrativa aponta que as relações entre as professoras nem sempre eram comuns e amigáveis, existiam os grupos, os interesses, as relações de poder e, como bem enfatiza Castoriadis, um imaginário que orientava a vida e o trabalho. Nesse sentido vale a pena lembrar o autor: “o imaginário seria a solução fantasiosa das contradições reais” (CASTORIADIS, 1982, p. 161) Na visão da professora Rosiete, sem deixar de considerar que viveu e construiu bonitas amizades com as companheiras, o que mais marcou em seu imaginário como contradições reais de uma vivência harmoniosa, é o que vai relatar.

Aqui eu chorei muitas vezes, eu fui muito excluída por chegar depois, eu fui muitas vezes chamada atenção, eu muitas e muitas vezes não pude atar minha rede, onde eu gostaria, porque tinha seus donos, chorei bastante, aqui fui discriminada, entre muitas coisas que eu nunca havia sido chamada, por exemplo, se quando se paquerava um ou dois, você já seria galinha, seria puta, eu sentir demais que eu nunca tinha escutado essas palavras na minha vida, com sinceridade eu nunca fui isso e de repente eu levei um choque com tudo isso, até mesmo algumas companheiras, pelo fato de você conversar com um rapaz da comunidade, você já estava passando dos limites, já estava fazendo coisas absurdas (Depoimento citado).

O depoimento da professora Rosiete possibilita reflexões acerca da convivência compartilhada. Primeiro defronta-se com os limites do

espaço, a casa já estava toda demarcada pelos moradores mais antigos, o coletivo era apenas uma representação de um imaginário irreal. Segundo, por chegar depois, significou ter que ser submissa, seguir as normas já estabelecidas, caso contrário, seria chamada atenção. Outro fato é que deveria respeitar o perfil de ser professora para não ser mal falada na comunidade e, até mesmo, por algumas companheiras de trabalho.

Para ampliar a compreensão a respeito do viver em coletividade, Castoriadis referenda que:

O ser do grupo e da coletividade: cada um se define, e é definido pelos outros, em relação a um nós. Mas esse nós, esse grupo, essa coletividade, essa sociedade, é quem, é o quê? É primeiro um símbolo, as insígnias de existência que se deram sempre cada tribo, cada cidade, cada povo. Antes de tudo é certamente um nome (CASTORIADIS, 1982, p.178).

No grupo das professoras existiam as trocas de experiências, de princípios e modos de vida que foram criando entre si e com a comunidade. Nesse diálogo, relações conflituosas foram enfrentadas em função do desafio das novas formas de se relacionar e de conviver com as diferenças. Penin (2008) diz que a vivência de uma profissão, compartilhada em um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade.

No enredo da análise de reconstrução de identidades das professoras constituídas a partir das trocas de saberes e das relações estabelecidas com o outro e com o lugar, compartilho da mesma concepção de Ciampa.

Falo como psicólogo social que define identidade humana como metamorfose (CIAMPA, 1987), ou seja, o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas. Esta é a

questão central da psicologia social, de meu ponto de vista. (CIAMPA, 1998, p.88)

Ainda continua seu posicionamento sobre identidade humana como metamorfose acrescentando alguns outros pontos para melhor explicar tal definição.

Para clarificar esta concepção de identidade. Como processo que articula a subjetividade e a objetividade, ela é metamorfose constitutiva do sujeito, localizando-o no mundo, dando-se sempre como relação, tanto sincrônica como diacrônica. Evidentemente, não se trata aqui de metamorfose como processo natural (como a da borboleta) mas de processo histórico e social, que se dá fundamentalmente como produção de sentido — o que é próprio do agir comunicativo. (CIAMPA, 1998, p. 92 e 93)

Ciampa compreende identidade como um processo dinâmico, provisório sujeito a formação e transformação na interação e articulação com o contexto histórico e social, ou seja, é um processo em constante movimento e mudança, por isso compreendido como metamorfose. Trabalhar esta definição de identidade é também dialogar com Rodrigues (2008), pois considera a identidade como processo contínuo que se afirma com a produção cultural e a “interrelação” do sujeito com o processo econômico e político da sociedade.

Nas relações de conflitos, negociações, descobertas e aprendizagens as professoras também foram reconstruindo suas identidades. Para expressar a concretude desse processo torna-se significativo acompanhar depoimento da professora Rosiete.

Mas, também não posso deixar de dizer que, teve momentos muitos agradáveis aqui dentro dessa casa. Foi aqui dentro dessa casa, que eu descobri que eu tinha que lutar pelos meus direitos, aqui dentro desta casa, eu comecei a aumentar o meu tom de voz, eu

comecei a dizer, que eu fazia parte desta casa, e eu tinha um lugar aqui, e eu tinha direito, comecei a mostrar para as pessoas mais antigas que estavam nesta residência, comecei a mim impor. Eu sempre costume dizer que em Melgaço, foi que eu vim descobrir o sentido de vida maior, como a questão social, a questão política, a questão de viver em grupo, em viver numa comunidade, de respeitar o direito dos outros, dos outros respeitarem os meus direitos, aqui eu vim saber lutar, compreendi que eu não podia só ouvir das pessoas e chorar, porque era o que eu fazia, então, fui começando a impor, fui mostrando para as companheiras que a vida não era bem assim, que elas também teriam que me respeitar, que eu tinha desejos, eu tinha vontades (Depoimento citado).

Diante da dor e do conflito gerado pelas relações na casa das professoras, Rosiete assumiu nova postura frente aos desafios de viver em comunidade. O tempo do choro, da aceitação e da acomodação foram dando lugar a atitudes mais decisivas, por exemplo, questionar, colocar seu posicionamento, afirmar suas ideias perante o grupo, portanto, compartilhando a reflexão de Oliveira, a professora Rosiete foi incorporando um

Outro eu que não é desconhecido, mas um outro em mim. Isto significa que ‘meu discurso deve tomar o lugar do discurso do outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim’ (CASTORIADIS, 1982, p.124). E ainda, que o consciente deve tomar o lugar do discurso do inconsciente (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Tal mudança levou tempo para ser amadurecida e ressignificada, ou seja, para ser reconstruída as suas identidades pessoal e profissional. Nóvoa debatendo essa questão, aponta que “é impossível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 2007, p. 17)

Tratando a questão da identidade, Mastop-Lima fala da importância das diferenças para a sua constituição.

Não se pode falar de identidade sem tratar as diferenças, uma vez que estão intrinsecamente ligadas, pois são mutuamente determinadas, ao nos identificarmos o fazemos em oposição àqueles ou àquilo que é diferente de nós (MASTOP-LIMA, 2010, p. 95).

Para apreender dimensões dessas diferenças vividas tanto pelas professoras quanto pela comunidade, no início da chegada das professoras migrantes em Melgaço, apresento uma fala representativa de Wilma.

Nós fomos construindo esse processo de discriminação, que o professor é aquele da sala de aula, que não tem uma vida social. Nós construímos esse processo aqui dentro de Melgaço, e foi um processo construído em cima de muita difamação. Hoje a gente é livre para fazer as nossas coisas dentro da sociedade que não implicam na nossa vida particular. Antes era difamatório, mas nós não ligávamos muito para isso, por exemplo, se eles vissem as professoras bebendo uma cervejinha, aquilo era uma desonra para os alunos e para os pais. Então, quando nós chegamos, nós éramos vistas desse jeito, mas nós construímos um processo de respeito, que hoje nós somos respeitadas, depois que eles passaram a nos conhecer, a vê realmente o nosso trabalho, eles passaram a nos valorizar, mas nós sofremos muita discriminação (Depoimento citado).

Nas memórias de Wilma a visão da sociedade referente às suas atitudes como professoras não se encaixava na organização do imaginário local. Neste imaginário a professora deveria assumir posturas condizentes com a representação idealizada do ser professor pelos moradores. Entre o modo como as professoras pensavam e

viviam a sua identidade, fruto de um imaginário construído sobre si mesmas, e o imaginário elaborado pela comunidade, conflitos de (des)encontros de imaginários foram experimentados pelas professoras nos primeiros anos de suas estadas em Melgaço. Posso dizer que aconteceu um choque de realidades concretas entre a sociedade local e o grupo das professoras, provocando situações constrangedoras e conflituosas.

Pacheco (2006) dialogando com narrativas da professora Rosiete Siqueira faz uma análise contextualizando os significados de ser professora em Melgaço em meados dos anos 80 a partir do olhar dos moradores locais.

Quem chegava na condição de professora, no início da década de 80, em Melgaço, era ser visto com outros olhos pela comunidade. Esperava-se dessas profissionais não apenas o desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos, mas também que se tornassem exemplo de um comportamento social aos padrões do povoado. Transgredir tais padrões era motivo de escândalo. (PACHECO, 2006, p. 144)

Os relatos das professoras, na reflexão de Pacheco, revelam que a sociedade não aprovava que elas vivessem determinadas práticas de sociabilidade como namorar, ter amigos, tomar cerveja e se divertir em espaços públicos. Essas atitudes eram consideradas ameaçadoras aos princípios e aos valores imaginados pela comunidade melgacense. Consideravam que as professoras deveriam ser profissionais que viessem conservar e valorizar os ensinamentos simbolicamente corretos para os padrões socialmente aceitáveis. Portanto, as atitudes de sala de aula deveriam ser as mesmas em qualquer situação e lugar. Se em território não-escolar as professoras assumiam posturas não consentidas pelos moradores, no imaginário social os ensinamentos em sala de aula entravam em descrédito.

Outra reflexão interessante na fala da professora Wilma, é considerar que as atitudes de discriminação da sociedade referente às posturas das professoras, assim como o perfil de ser professora foram

criadas por elas próprias, mas também foram capazes de reverter a concepção da sociedade sobre seus comportamentos, através do desempenho, da seriedade e do compromisso que desenvolviam na profissão.

A densa e intensa relação com o lugar e o “outro” proporcionou as professoras vivenciarem situações delicadas e conflituosas; construíram laços muito forte de amizade, respeito entre si e com os moradores, além de contribuírem significativamente com o desenvolvimento educacional do município. Deste modo, assumindo-se como sujeitos de sua própria história, para dialogar com o pensamento de Castoriadis (1982) que defende a tese da *autonomia* do agente histórico frente aos desafios e contradições sociais (MOTTA, 2009), as professoras migrantes ao mesmo tempo em que reavaliaram o imaginário local construído inicialmente sobre si, forçaram este mesmo imaginário a modificar-se a partir da contribuição que foram legando à história da educação de Melgaço.

Como analisa Pacheco (2006), as contradições experimentadas no dia-a-dia produziram não apenas situações de angústia, tristeza, mas também de amadurecimento e organização para delimitar e construir territórios e direitos entre si e frente aos outros. Reflexões de Rodrigues ao tematizar o representar e o fazer social, ajudam-me a melhor apreender como Castoriadis não abre mão em suas análises sobre o imaginário do aspecto sócio-histórico, decisivo na construção de identidades coletivas e individuais.

A complexidade dessas relações diz respeito à instituição primeira do social-histórico e do imaginário social (CASTORIADIS, 1982, p. 412) que instaura as condições objetivas do representar/dizer social (*legein*) e do fazer social (*teukhein*). Esse fluxo contínuo de representações produzidas, absorvidas e reelaboradas pelos indivíduos, cria situações específicas para a compreensão das construções das identidades coletivas e individuais como objeto de trabalho dos sistemas educacionais, tendo-se como

objetivo primeiro a criação de condições propícias ao estabelecimento da autonomia dos indivíduos (RODRIGUES, 2008, p. 67).

Nesse sentido, a reconstrução das identidades pessoais e profissionais das professoras foram acontecendo no processo dinâmico, simbólico e complexo das interações pessoais e coletivas. Foi na vivência, no espaço e no tempo que elas refizeram suas identidades, assimilando as mudanças, (re)criando tradições e ganhando autonomia para apreender a dialogar com conflitos e diferenças consigo mesmo, com o outro e com o lugar.

Considerações Finais

A experiência de produzir este artigo, entre os muitos desafios e dificuldades que foram necessários serem dirimidos ao longo do processo de escrita, uma certeza deixou: ainda tenho muito a aprender no que tange às histórias vividas e relações sentidas pelas professoras migrantes em espaços *a priori* desconhecidos. Preciso mergulhar em outras leituras acerca de imaginário social e identidade para articulá-los com maior propriedade.

Diante das reflexões para a tessitura deste artigo, em análise preliminar, ficou evidente alguns pontos em comum e distintos entre as professoras:

* As três professoras saíram de suas terras sempre em busca de formação escolar de melhor qualidade. Trabalharam em residências de padrinhos ou conhecidos como empregadas domésticas sem remuneração;

* Mesmo oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo, as professoras sempre contaram com apoio e incentivo destes familiares para alcançar formação educacional;

* Aspecto singular entre as três, mas comuns entre Jurema e Rosiete, foi que ambas viveram o processo de migração desde suas infâncias;

* Na educação, além da docência, estas professoras assumiram cargos relevantes na administração pública, tanto municipal, quanto estadual como: secretárias de educação, diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, presidentas de Conselhos Municipais, entre outros;

* As trajetórias e andanças foram sinônimos de muitas lutas para conquistarem suas autonomias pessoal e profissional. Essa *autonomia*, fortemente debatida e defendida por Castoriadis (1982) para criticar o processo de alienação defendido pelo marxismo ortodoxo quando discute o processo de formação da consciência crítica, foi consolidada a partir do exercício da profissionalização docente em Melgaço, no Marajó das Florestas;

* A chegada e atuação docente das professoras em Melgaço contribuiu para a cidade começar a viver uma nova dinâmica frente tanto a valores morais, quanto a valores educacionais. O imaginário social migrante e local se chocou, refez-se e ampliou-se. Dentro deste, as posturas, os comportamentos, os modos de vida das professoras, assim como da sociedade causavam certas incomodações e trocas de aprendizagens;

* As narrativas das professoras revelam Melgaço na década de 80 como uma cidade pouco urbanizada, o que implicaria restrito acesso a informações sobre as mudanças políticas, sociais, econômicas, religiosas e culturais que estavam ocorrendo nos grandes centros urbanos;

* Os desafios de viver em terra distante, tais como aprender a conviver em coletividade, enfrentar as dificuldades da profissão, interagir com novos costumes e modos de vida da comunidade foram questões fundamentais que contribuíram com as professoras para refletirem e reformularem muitas de suas ações e concepções de vida, assim como reconstruírem suas identidades.

Diante das exposições sobre as interfaces que as professoras migrantes teceram entre si, com o lugar e seus moradores, o diálogo

entre imaginário e identidade revelou-se propício para apreender aspectos das histórias de vida, das dificuldades de compreensão do comportamento dos professores por parte dos moradores e de certa incompreensão inicial, por parte dos professores para entenderem que visão de mundo orientava a sociedade local. Neste processo, o artigo trilhou o movimento de reconstrução identitária na formação individual e coletiva dos professores, articulando discursos, práticas e significações imaginárias distintas e complementares.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (Org.). **Identidade e Vida de Educadores Rio-grandense: narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. Professoras Migrantes em Mato Grosso. **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e (des)igualdades**, Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA) – PAF I e II Campus de Olinda, 07 a 10 de Agosto de 2011.
- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Brasília: SEE-MEC, Boletim 01, março de 2007, p. 67-71.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 139 – 197.
- CAMPOS, Maria das Graças. Professoras Migrantes de Campo Verde no encontro da fronteira. **Revista LetrasMil**. Cuiabá: Universidade de Cuiabá – UNIC-Letras/Faculdade de Educação – FAED, v. 01, n. 02, Dezembro de 2011.
- CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno**. **INTERAÇÕES**, Vol.III – nº 6. São Paulo: Jul/Dez 1998.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- LAPLANTINE, François. **O que é imaginário?** São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Coleção Primeiros Passos; 309)
- MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré. Território Sudeste do Pará: migrações e identidades na construção de um território plural. In: CANCELA, Cristina

Donza e CHAMBOULEYRON, Rafael (Orgs.). **Migrações na Amazônia**. Belém: Açai/ Centro de Memória da Amazônia/PPGA, 2010, p. 95-105.

MONTEIRO, Albêne Lis. Construções e reconstruções do processo formativo pessoal e profissional: a metodologia história de vida na autoformação, identidade e subjetividade. In: MARCONDES, Maria Inês et al. (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011, v.01, p. 127-144.

MOTTA, Maria Alice Alves da e URT, Sônia da Cunha. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. **Psicologia em Estudo** [online], vol.14, n.4, 2009, p. 621-629.

NOBRE, Elisa Cléia Pinheiro Rodrigues. **Histórias de Vida de Professores Migrantes**: culturas e contextos de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2009.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia M. F.; CUNHA, Maria Amélia de A. A “escrita de si” como estratégia de formação continuada para docentes. **Revista Espaço Acadêmico** [online] n. 50, jul. 2005, p. 11-23.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, memória e histórias de vida: Usos da história oral. **HISTÓRIA ORAL**: Revista da Associação Brasileira de História Oral. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, v.08, 2005, p. 91- 106.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. O social – histórico e a educação em Castoriadis. **Revista Cocar**, Universidade do Estado do Pará, Belém: EDUEPA, jan./jun. 2009, p. 51- 56.

PACHECO, Agenor Sarraf. **À Margens dos “Marajós”**: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” – Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissionalidade e o embate entre o concebível e o vivido. In: EGGERT, Edla et al. (Orgs.). **Trajatórias e processos de**

ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: EdUPUC, 2008, p. 646-662.

RODRIGUES, Denise Souza Simões. A educação como projeto político: lições de autonomia em Castoriadis e Freire. **Revista Cocar**, Universidade do Estado do Pará, Belém: EDUEPA, jan./jun. 2009, p. 59 – 68.

TANUS, Maria Ignez Joffre. **Mundividências:** histórias de vidas de migrantes professores. São Paulo: UNIC: Zouk, 2002.

RELAÇÕES ENTRE O PARADIGMA EMERGENTE E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

*Tássia Cristina da Silva Pinheiro*⁸

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma relação entre as ideias de Boaventura de Souza Santos a respeito do paradigma emergente e a Educação Matemática. Através de uma pesquisa bibliográfica são apresentadas as características do paradigma emergente, destacados aspectos do desenvolvimento da educação matemática desde o Movimento da Matemática Moderna, um breve resumo sobre algumas tendências da educação matemática e finalmente a explanação das relações existentes entre os pressupostos do paradigma emergente e a educação matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática; Paradigma Emergente; Tendências em Educação Matemática.

Introdução

Este artigo foi desenvolvido a partir dos estudos desenvolvidos nas aulas da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. O objetivo deste estudo é apresentar uma relação entre o Paradigma Emergente proposto por Boaventura de Souza Santos nas tendências em Educação Matemática.

O autor Boaventura de Souza Santos nos leva a refletir a respeito de um novo paradigma de ciência que está se construindo em oposição ao paradigma vigente de ciência moderna. Através de quatro teses fundamentadas em representações inacabadas da modernidade o

8 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd -UEPA

autor nos auxilia a entender as mudanças que estão ocorrendo nos paradigmas científicos.

A Educação Matemática é o ramo da matemática que tem como objetivo estudar as relações entre ensino e aprendizagem em Matemática. Ela se subdivide em tendências de estudo e pesquisa que procuram promover metodologias para aperfeiçoar a formação de professores e contribuir para otimizar o aprendizado de alunos na disciplina. Com isso, mostraremos a relação entre a Educação Matemática e o paradigma que se configura na atualidade.

Para produção deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do das ideias de Boaventura de Souza de Santos, caracterizando o paradigma emergente, em seguida uma abordagem sobre o desenvolvimento da Educação Matemática desde o chamado Movimento da Matemática Moderna. Em seguida são descritas algumas tendências da educação matemática e finalmente, fazemos uma análise da relação das ideias de Santos e a Educação Matemática.

1. O Paradigma emergente

Boaventura de Souza Santos, doutor em sociologia do direito, através de seus estudos nos faz refletir a respeito de um paradigma emergente oposto ao paradigma dominante da ciência moderna. Tinha-se no paradigma dominante um modelo de racionalidade totalitária que negava o caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautassem em seus princípios epistemológicos e em suas regras metodológicas.

Em Santos (2009) o autor nos descreve como se desenvolve esse novo paradigma:

Eu falarei do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (paradigma de um conhecimento prudente), tem de

ser um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (p. 74)

O autor nos mostra que o novo paradigma científico não deve se pautar apenas na ciência, mas também deve dar conta de questões sociais. O autor parte das representações inacabadas da modernidade para anunciar a configuração de um novo paradigma, isso porque, de acordo com o mesmo, só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade.

Santos (2009) nos diz que o paradigma da ciência moderna admite duas formas principais de conhecimento: o **conhecimento-emancipação** e o **conhecimento-regulação**. A saber, “o conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância, chamado colonialismo, e um estado de saber, chamado solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância, o caos, e um estado de saber, ordem” (p.79).

Cada forma de conhecimento é dividida em princípios ou racionalidades, o conhecimento-emancipação é dividido nos princípios de: mercado, Estado e comunidade, enquanto que o conhecimento-regulação é dividido em racionalidade: moral-prática, estético-expressiva e cognitiva-instrumental. Essas duas formas de conhecimento se articulam num equilíbrio dinâmico realizado pelas racionalidades do conhecimento-regulação.

No entanto, durante o auge da ciência moderna a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência se impôs sobre as demais fazendo com isso que o conhecimento-regulação se sobressaísse ao conhecimento-emancipação. Diante disso a **ordem** transformou-se na forma hegemônica de saber e o **caos** na forma hegemônica de ignorância. Sobre isso podemos perceber, então, uma característica importante de um método científico muito comum no período moderno, o positivismo, que negava à ciência qualquer possibilidade de investigar a causa dos fenômenos naturais e sociais, considerando este tipo de pesquisa inútil e inacessível, voltando-se para a descoberta e o estudo das leis.

O paradigma emergente se configura então como o rompimento da ordem estabelecida na ciência moderna, o autor nos propõe como opção mais adequada para isso a revalorização e a reinvenção do conhecimento-emancipação, aceitando e revalorizando o caos e a solidariedade como forma de saber.

Para explicar o paradigma emergente quatro teses nos são apresentadas: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico social; 2) Todo conhecimento é local e total; 3) Todo conhecimento é autoconhecimento; e 4) Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Tais teses são fundamentadas nos sinais de crise que ciência moderna apresenta e por meio delas nos baseamos para mostrar as influências do paradigma emergente na educação matemática.

1.1. Todo conhecimento científico-natural é científico-social

Como dito anteriormente, o paradigma emergente se configura na crise do paradigma dominante da ciência moderna, tínhamos na ciência moderna uma clara distinção entre as ciências naturais e ciências sociais, sendo as últimas desprezadas no caráter científico pelas primeiras, dessa maneira a primeira ruptura que temos para o desenvolvimento do paradigma emergente é que essa distinção dicotômica deixou de ser sentido.

De acordo com Santos (2001) essa distinção existente ocorre por uma concepção mecanicista da matéria e da natureza que a contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade (p.13), além de que a ciência moderna desconfiava sistematicamente das evidências das experiências imediatas (Santos, 2001, p. 12). A superação dessa distinção pode ser encontrada através de diversas teorias físicas e biológicas que introduzem na matéria conceitos de historicidades, de liberdade, de autodeterminação e até de consciência que antes apenas se atribuía a natureza humana, entretanto o autor nos diz que não há uma natureza humana porque toda natureza

é humana, tendo assim que todo conhecimento científico-natural é científico-social.

Mas, com o desenvolvimento de ciências como a biologia iniciou-se um processo de superação desse preceito. É possível encontrarmos termos específicos de determinada ciência em uso em outras ciências, da própria biologia encontramos o termo *feedback*, que significa retorno de informações do efeito para a causa de um fenômeno, que também é utilizado na análise de das interações em sala de aula. Na Teoria Antropológica do Didático, a qual estuda a relação do homem com o saber matemático, utiliza os conceitos de ecologia para tentar explicar as relações entre os objetos matemáticos.

O autor nos diz ainda que a mecânica quântica, na ciência moderna, introduziu a consciência no ato do conhecimento e no paradigma emergente devemos introduzir a consciência no objeto de conhecimento, fazendo com isso que a distinção sujeito/objeto sofra uma grande transformação.

Santos (2001) afirma que o conhecimento do paradigma emergente tende a ser não dualista, ‘um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até pouco considerávamos insubstituíveis’ (p.40). As distinções pontuadas pelo autor são observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, etc. e que em muitas pesquisas atuais não se vê tal distinção, estão sendo superadas gradualmente.

O autor nos chama atenção para que além de apontar as diferenças entre ciências sociais e ciências naturais possamos também conhecer o sentido e conteúdo dessa superação, tentar perceber em que sentido está ocorrendo essa superação, se pelas ciências naturais ou pelas ciências sociais. Segundo o mesmo:

à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades. O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem

científica. [...]A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. (SANTOS, 2001, p. 16).

Essa revalorização dos estudos humanísticos acompanha a revalorização da racionalidade estético-expressiva, mas o autor afirma que a criação do conhecimento no paradigma emergente reclama para si uma proximidade com a criação literária ou artística, isso porque os conceitos reguladores dessa racionalidade são a autoria e artefactualidade discursiva. Sobre a autoria existe uma resistência à distinção sujeito e objeto e sobre artefactualidade discursiva ainda que aparente esteja baseada na distinção entre natureza e cultura o autor acredita que isso não aconteça, pois como não há limites para a produção de objetos artísticos, a natureza é, desde o início, cultura em ação.

1.2. Todo conhecimento local é total

Tem-se na ciência moderna de que o rigor do conhecimento se dá pela restrição de seu objeto de estudo, ou seja, quanto mais específico for a área de conhecimento mais rigoroso será seu estudo. Já no paradigma emergente trata-se de um conhecimento total, na perspectiva de uma totalidade universal, mas ainda assim é local, não com o mesmo significado que se tem na ciência moderna.

O local neste caso, segundo Santos (2001), é temático e não disciplinar. Isso porque não se procura especializar numa determinada área, mas estudar um tema que em dado momento é adotado por grupos sociais concretos como projetos de vida locais. Uma característica marcante do novo paradigma é que seu conhecimento é sobre as condições de possibilidades da ação humana projetadas localmente. Assim, não se tem um conhecimento determinístico nem descritivista.

De acordo com o autor o novo paradigma incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. O que também se modifica neste paradigma emergente é a não

existência de um método específico, o conhecimento se constituiu a partir de uma pluralidade de métodos.

Santos (2009) nos diz que a ciência moderna precisou lutar contra os monopólios de interpretação feitas pela religião, estado, família ou partido, entretanto a modernidade colonizou as outras formas de racionalidade causando assim a renúncia à interpretação. Para reconstruir o conhecimento-emancipação, que é um conhecimento é local, como uma nova forma de saber se faz necessária a proliferação de comunidades interpretativas. O autor acredita que a reemergência da retórica é parte integrante da crise paradigmática da ciência moderna.

1.3. Todo conhecimento é autoconhecimento

Santos (2009) nos lembra de que na ciência moderna ‘um conhecimento objetivo e rigoroso não pode tolerar a interferência de particularidades humanas e de percepções axiológicas’ (p.82), ou seja, na ciência moderna é necessário que haja um distanciamento entre sujeito e objeto para preservar o rigor da pesquisa.

No entanto, este autor afirma que nas ciências sociais a distinção entre sujeito e objeto sempre foi muito pacífica e isso fez com que estas ciências estivessem num atraso científico se comparadas as ciências naturais. A causa deste atraso pode ser relacionada as distâncias, ora encurtadas ora alongadas, entre sujeito e objeto nas pesquisas sociais. Já nas ciências naturais o regresso do sujeito fora já anunciado pela mecânica quântica ao demonstrar que o ato de conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis.

O desconforto que a distinção sujeito/objeto causava nas ciências sociais se alastrou para as ciências naturais quando se verificou que o desenvolvimento tecnológico afastou o homem da natureza, fazendo deste um objeto de exploração. Tinha-se nesse momento o homem, que sempre foi sujeito, transformado em objeto.

Enquanto isso ocorre na ciência moderna temos no paradigma emergente que o objeto é a continuação do sujeito, por isso todo

conhecimento é autoconhecimento, a ciência não descobre o conhecimento, mas sim o cria, e, nesse processo de criação, o cientista tem de se se conhecer intimamente antes da apresentação de resultados.

Diferente do que acontece na ciência moderna, no paradigma emergente há claramente um caráter autobiográfico, Santos (2001) afirma que a explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central de nossa contemporaneidade (p.52). Dessa maneira fica evidente a influência do pesquisador no objeto pesquisado, não no sentido de provocar propositalmente alterações nos resultados da pesquisa, mas no sentido de que é quase impossível dissociar o um do outro.

O autor nos diz que a desumanização proposta por Durkheim, quando este dizia que os fatos sociais eram coisas e por isso deveriam ser analisadas como tais, foi decisiva para consolidar uma conquista do caos pela ordem. Retomando o inacabado da ciência moderna temos que no conhecimento-emancipação a ignorância/colonialismo é a incapacidade de estabelecer relação com o outro a não ser transformando-o em objeto. No entanto, para alcançar o conhecimento/solidariedade substituiu o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre os sujeitos.

1.4. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

Tinha-se na ciência moderna que para que um conhecimento realmente fosse valido deveria deixar de ser senso comum e passar a ser conhecimento científico, na ciência pós-moderna a validade inverte o sentido, o conhecimento científico deve transformar-se em senso comum. Com essa transformação, Santos (2001) não quer dizer que se deve desprezar o conhecimento que produz tecnologia, mas diz que o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

O autor diferencia ciência e senso comum a partir das vistas de cada um desses conhecimentos. Na visão da ciência o senso comum é 'opinião' enquanto o conhecimento científico é objetivo, na visão

do senso comum separa-se um conhecimento incompreensível e prodigioso de um conhecimento obvio e obviamente útil.

O senso comum visto de maneira isolado pode se conservador e legitimar prepotências, no entanto aliado e interpretado pelo conhecimento científico pode gerar uma nova racionalidade. A revalorização do senso comum pelo paradigma emergente se faz por reconhecer nesta forma de conhecimento virtudes para enriquecer a relação do homem com o mundo.

Santos (2009) afirma que o conhecimento-emancipação precisa se converter num senso comum emancipatório, tem que ser um conhecimento pudente para uma vida decente, pois transformado é imprescindível para intensificar a trajetória de colonialismo para solidariedade. Este auto também afirma que a construção da emancipação da atual sociedade avança a medida que a argumentação introduz exercícios de solidariedade cada vez mais vastos.

2. O Movimento da matemática moderna

O movimento da matemática moderna foi um movimento internacional de ensino da matemática que teve início na década de 1960. Esse movimento tinha como principal objetivo aproximar a matemática ensinada nas escolas daquela produzida nas universidades por especialistas.

Para explicar melhor como se desenvolveu esse movimento se faz necessário conhecer que fatos o levaram a nascer. De acordo com historiadores em matemática (Boyer (1974), Eves (1995) e Mendes (2006)) o processo de modernização da matemática se iniciou com o Grupo Bourbaki, um grupo formado por matemáticos franceses, em sua maioria, reacionários ao “culto a Euclides”, como nos diz Silva (2008), seria uma resposta a exagerada valorização da Matemática formal que tem em Euclides sua maior referência.

Araújo (2009) nos diz que o tratamento bourbakista da matemática buscou pontos de semelhança entre os diferentes conteúdos, com desejo

de substituir cálculos por ideias. Miorim (1998) apud Araújo (2009) vê o desenvolvimento da moderna matemática cada vez mais distanciado da antiga concepção de matemática como ciência da quantidade.

Em 1950 fundou-se a *Commission internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques* (CIEAEM) com o objetivo de investigar as condições do ensino de matemática da época e aperfeiçoar as técnicas de ensino. Seus encontros anuais coordenavam o trabalho já realizado por diversos profissionais em diferentes países. Vale ressaltar que o CIEAEM foi fundado por Caleb Gattegno, matemático, pedagogo e filósofo, e teve auxílio nos primeiros anos de fundação do matemático Gustave Choquet e do psicólogo Jean Piaget.

Choquet trouxe para as discussões as ideias de reforma que dirigiram para reforma do currículo de matemática, e Piaget contribuiu com os resultados de suas pesquisas em cognição e transportou suas novas ideias para a relação entre estruturas operativas mentais-cognitivas e o desenvolvimento científico da matemática. Cattegno tentou se conectar a nova metateoria matemática para a pesquisa psicológica por uma síntese filosófica e pedagógica e de criar e estabelecer relações com a educação matemática como uma parte importante da educação geral.

Valente (2011) afirma que o elevado prestígio dos membros componentes das equipes que elaboravam os novos currículos constituía garantia sobre a nova matemática a ser ensinada e o processo de desenvolvimento de sua aprendizagem.

No contexto social em que o Movimento da Matemática Moderna surgia D'Ambrósio (1987) apud Silva (2006) afirma que com o fim da II Guerra Mundial, a sociedade americana começa a perceber que já não era suficiente preparar alunos da escola secundária para uma competência funcional, pois nesse contexto a matemática era ensinada a partir do que se via no cotidiano, se resumindo a simples cálculos das operações básicas.

A respeito disso Augustine (1976) diz que o rápido crescimento da sociedade técnica indicou que um maior número de pessoas precisava estar mais bem preparado em Matemática. Desde já é possível evidenciar os rumos que o ensino da matemática tomaria, um ensino técnico pensado para o mercado de trabalho.

Com o lançamento do foguete soviético Sputnik ficou clara a necessidade dessa melhor preparação técnica por parte do Ocidente. Essa preparação teve apoio governamental nos Estados Unidos, que segundo Augustine (1976) “é uma força constituída de dinheiro e pessoal especializado, que se destinam a construir e avaliar recursos e treinar outras pessoas” (p. XXIII).

Este autor descreve em seu livro, *Métodos Modernos para o Ensino da Matemática*, qual seria a estrutura do ensino nesse Movimento. Teria uma maior participação do aluno, procuraria atender às diferenças individuais, daria uma maior ênfase a um trabalho sólido e unificado, exigiria melhor equilíbrio entre o aspecto computacional da matemática, sua aplicação social e os aspectos criativos necessários. Teria maior ênfase no significado dos conceitos e à aplicação nos currículos, dos resultados de pesquisas sobre aprendizagem realizadas no campo da educação e da psicologia.

Entretanto, Pinto (2005) afirma que a realidade foi diferente do que se pretendia com esse movimento. A autora nos diz que o novo currículo, no Brasil, veio carregado de simbolismos e enfatizando a precisão de uma nova linguagem e que as promessas de um ensino mais atraente e descomplicado em superação à rigorosa matemática tradicional foram substituídas por uma Matemática carregada de formalismos.

O Movimento da Matemática Moderna não teve o sucesso esperado. A respeito disso D'Ambrósio (1996) fala que:

Se a matemática moderna não produziu os resultados pretendidos, o movimento serviu para desmistificar muito do que se fazia no ensino da matemática e

mudar – sem dúvidas para melhor – o estilo das aulas e das provas e para introduzir muitas coisas novas, sobretudo a linguagem moderna de conjuntos. Claro, houve exageros e incompetência, como em todas as inovações. Mas o saldo foi altamente positivo. Isso se passou, com essas mesmas características, em todo o mundo. (p. 57,58)

Esse “fracasso” da matemática moderna nos leva ao desenvolvimento de diversas tendências em educação matemática que têm auxiliado significativamente o ensino da matemática e principalmente a formação de novos profissionais.

3. Educação matemática

Para iniciar a conversa sobre tendências em educação matemática nos remetemos ao questionamento de Garnica (2010) de o que é Educação Matemática. Segundo este autor, desde o primeiro instante em que se decidiu ensinar alguma coisa chamada ‘Matemática’, Educação Matemática começou a se manifestar. E também:

A educação Matemática depende, de modo radical, de como a sociedade institui, a cada época, a matemática como prática social relevante. A educação matemática existe porque, existindo a matemática, as sociedades, ao fazerem dela parte de sua cultura criaram necessidades específicas de comunicação e, a par dessas necessidades, encontram dificuldades no exercício desta comunicação. É em função dessas necessidades e dificuldades que se constitui uma educação matemática.

Conseguimos perceber em sua primeira fala que a educação matemática está presente na sociedade mesmo que não se trate dos formalismos acadêmicos do ensino de matemática. Assim, o Movimento da Matemática Moderna, citado anteriormente, constituiu uma manifestação de educação matemática.

De sua segunda colocação podemos entender que diante das dificuldades encontradas na comunicação existe a necessidade do desenvolvimento de diversas técnicas e metodologias para que os conhecimentos matemáticos sejam transmitidos entre os membros de uma sociedade.

4. Tendência em educação matemática

Com o passar dos anos nossa sociedade vem sofrendo transformações em diversos aspectos (sociais, econômicos, culturais, etc.) e com isso se fez necessário abrir novos horizontes para a educação, novas perspectivas para que se deixasse para trás a monotonia em que tinha se transformado o ato de ensinar.

D'Ambrósio (1996) afirma que uma grande mudança foi o reconhecimento de que a matemática é muito afetada pela diversidade cultural, e esse reconhecimento fez com que essas influências fossem incorporadas ao currículo. Com isso, foram surgindo tendências de ensino que procuram até hoje aperfeiçoar a formação de professores e que esses em seus locais de trabalho possam, com essas novas ferramentas, gerar uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Descreveremos a partir de então, algumas (dentre as diversas existentes) Tendências em Educação Matemática, que são: uso de jogos, etnomatemática, resolução de problemas, modelagem matemática, história da matemática e uso de tecnologias para o ensino de matemática.

4.1. O uso de jogos no ensino de matemática

A utilização de jogos no ensino de Matemática é uma tendência com influências da pedagogia, psicologia educacional e psicopedagogia, que tem como aporte teórico as ideias de Froebel, Dewey, Piaget, Vygotsky, Kamii e Callois. E segundo Alves (2001) dessas ideias podemos depreender que a ludicidade estimula relações cognitivas, afetivas e sociais, além de propiciar atitudes de críticas nos alunos.

Assim, é viável a aplicação de jogos desde que este esteja centrado no objetivo de ensinar algum conceito ou a fixação de conceitos já ensinados previamente. Deve estar claro para o professor que nesse momento o jogo não é um passatempo para os alunos e sim um instrumento facilitador da aprendizagem. Os professores devem estar com as atividades bem organizadas, com objetivos claros e esses jogos devem, principalmente, gerar situações-problemas que desafiem os alunos a buscar soluções. Nesta modalidade o papel do professor é de 'mediador do entre aluno e conhecimento, via ação do jogo' (Alves, 2001, p. 25).

É possível encontrar o uso de jogos no ensino da matemática em todas as series da educação básica, ainda que seu início tenha contemplado as series iniciais, no processo de matematização da criança, hoje podemos encontrar pesquisas de jogos desenvolvidos para todas as séries da educação básica e nos mais diferentes conteúdos.

4.2. A etnomatemática

A etnomatemática é a tendência que procura trabalhar a matemática feita por os diversos grupos culturais, os quais possuem seus próprios jargões, códigos, mitos, símbolos, utopias e maneiras de raciocinar e inferir, e que se relacionam ao cálculo e a contagem.

D'Ambrósio (1996) afirma que a etnomatemática vai, ainda, além do estudo das diversas manifestações de matemática pelas etnias, segundo este autor a composição da palavra significa: várias maneiras, técnicas, habilidades (TICA) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (MATEMA) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (ETNO).

É possível perceber através do significado da palavra o engajamento político por trás da abordagem dada ao ensino de matemática na perspectiva dessa tendência. Nessa e em outras tendências procura-se resgatar as particularidades dos grupos sociais, que foram marginalizados ao serem submetidos a uma educação desenvolvida pelos grupos colonizadores.

4.3. A resolução de problemas

Mendes (1997) nos diz que a resolução de problemas é encarada como uma metodologia de ensino em que o professor propõe ao aluno situações-problema caracterizadas pela investigação e exploração de novos conceitos (p.15). Com isso, procura-se desenvolver no aluno a capacidade de desenvolver meios para solucionar uma problemática e principalmente a criatividade.

Em matemática, nem sempre as sequências didáticas ensinadas pelos professores constituem o meio mais prático de se solucionar um determinado problema, entretanto estas sequências são úteis quando o objetivo é fazer com que os alunos entendam determinada técnica.

A resolução de problemas no ensino de matemática ganhou espaço devido ao fato de fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de pensar por si próprios indo de encontro ao modelo de ensino tradicionalmente expositivo e memorizador. Os alunos começam também a levantar hipóteses sobre a resolução e, principalmente, discutem com os colegas a respeito da maneira como se resolveu o problema, trabalhando assim o pensamento crítico desses sujeitos.

4.4. Modelagem matemática

A modelagem matemática é o processo de transformação de um problema real para um problema matemático, criando um modelo dentro do qual seja possível interpretar sua solução na linguagem do mundo real. Na educação matemática a modelagem se apoia no contexto real dos sujeitos com os quais se está trabalhando, buscando transpor a barreira que separa a matemática formal acadêmica e a realidade dos alunos.

A modelagem se diferencia da resolução de problemas pelo fato de que, na primeira, se parte de uma situação problema prática e depois se busca a matemática para ajudar a resolver tal problemática, enquanto que na segunda os problemas não são necessariamente de ordem prática.

Esta modalidade tem sido muito usada nas pesquisas em educação matemática, pois possibilita que os alunos se sintam inseridos em problemas matemáticos e percebam a proximidade desta ciência com seu cotidiano.

4.5. História da matemática

A matemática é uma construção humana que veio se desenvolvendo a partir das necessidades do homem em se comunicar e se relacionar com seus semelhantes. Como o desenvolvimento desta ciência está intrinsecamente ligado ao próprio desenvolvimento do homem, nada mais natural que se utilize sua história para explicar determinados fatos.

O uso da história da matemática como ferramenta para o ensino se justifica na tentativa de participação do aluno como processo investigativo de construção da matemática. Fazer com que o aluno pense de maneira semelhante a que os matemáticos antigos pensavam é de grande valia, pois o conhecimento vai se construindo através de processos de descobertas.

4.6. Uso de tecnologias para o ensino de matemática

Sabemos que atualmente o desenvolvimento tecnológico é cada vez mais avançado em nossa sociedade. A todo o momento nos deparamos com novos instrumentos cada vez mais sofisticados e o ensino não pode ficar de fora desse movimento. A tecnologia tem auxiliado o ensino de matemática através de programas computacionais com objetivos diversos como, por exemplo, a apresentação de novos conceitos matemáticos ou a fixação de conteúdos já trabalhados.

A presença da tecnologia na vida das crianças e adolescentes dos novos tempos tem sido fator preponderante para a escolha da utilização de tecnologia como recurso didático. Existem hoje inúmeros programas destinados ao ensino de matemática desde a educação infantil até o final da educação básica.

5. Influências do paradigma emergente na educação matemática

Como tratado anteriormente muitas mudanças ocorreram no ensino da matemática na transição entre o Movimento da Matemática Moderna e a Educação Matemática que temos atualmente. Procuramos neste momento fazer uma relação entre o paradigma emergente proposto por Boaventura de Souza Santos e a Educação Matemática com suas tendências. O objetivo desta relação é mostrar que influências essa ruptura com o paradigma da ciência moderna ocasionou no ensino de matemática.

Em sua primeira tese a respeito do paradigma emergente, Santos nos fala sobre a distinção existente entre ciências naturais e ciências sociais e que esta distinção ocorre por uma visão mecanicista da matéria, relacionando com o ensino da matemática vimos que no Movimento da Matemática Moderna tentou-se aproximar a matemática escolar daquela desenvolvida na academia, no entanto se criou um enorme rigor e simbolismo, e ainda que se pretendesse aliar o ensino a realidade do aluno o que houve na verdade foi a continuação do isolamento da matemática pela matemática, a qual é uma característica evidente da ciência moderna.

Contudo, a partir do desenvolvimento da Educação Matemática e suas tendências percebemos que se iniciou uma nova relação entre as ciências naturais e sociais, já se procurava associar aspectos das ciências sociais para explicar situações de aprendizagem. Alguns autores defendem de que a superação entre as ciências ocorre sobre a égide das ciências naturais, mas podemos contrapor esta ideia citando a Etnomatemática que trata o ensino da matemática principalmente pelo aspecto social e de transformação no grupo em que se esta ensinando.

A segunda tese diz respeito ao conhecimento local ou parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário apontados por Santos, característico da ciência moderna, no Movimento da Matemática Moderna, as reformas nos conteúdos seguiam esse princípio, buscou-se substituir os cálculos por ideias.

A tendência resolução de problemas nos evidencia as características de total e local do novo paradigma, pois incentiva os alunos no desenvolvimento de uma estratégia para solucionar problemáticas, sendo assim uma possibilidade de solução que pode funcionar para outro problema ou não, fugindo do conhecimento pronto de algoritmos pré-determinados.

Na modelagem matemática também observamos tal característica, pois se utiliza um problema de ordem prática (total) e para resolvê-lo devemos criar um modelo específico (local) que atenda aquela realidade. Nesse caso também temos uma possibilidade de ação, o fato de um determinado modelo atender ao problema positivamente não nos garante de que servirá para outras situações semelhantes.

A terceira tese, a qual trata do caráter de autoconhecimento da ciência pós-moderna, conseguimos enxerga-la facilmente na educação matemática na qual não temos um conhecimento pronto e determinado, existem possibilidades de ação.

Na Educação Matemática através do uso de jogos, no qual o papel do professor é de mediador entre o aluno e conhecimento, não temos como manter a distância empírica entre objeto e sujeito, isso porque o professor enquanto mediador estará sempre a disposição do aluno para instiga-lo a ir ao ponto de chegada que é a aprendizagem. As interferências que podem ser realizadas pelos professores tratam de fazer com que o aluno construa o conhecimento e não seja apresentado a ele de forma pronta e acabada.

Na quarta tese é abordada a transformação do conhecimento científico em senso comum, a respeito disso salientamos a corrente sócio-crítica da modelagem matemática que busca uma compreensão do papel sociocultural da matemática, Barbosa (2003) afirma que com a abordagem dessa corrente há uma preocupação maior em se tratar da formação de sujeitos capazes de atuar ativamente na sociedade e não apenas uma formação matemática.

Uma alternativa valiosa que se tem de dar acesso ao conhecimento para a sociedade em geral é através do uso de tecnologias, a utilização de programas computacionais específicos é de fácil acesso através da internet, como a sociedade está cada vez mais informatizada se tornou comum utilizar as redes sociais para transmissão de conhecimento que antes eram feitos apenas no ambiente escolar.

Considerações finais

Ao longo da história é inevitável que haja mudanças de pensamento e de considerações científicas em todas as ciências. Os parâmetros vão se modificando constantemente e é até possível que aqueles deixados de lado em certo momento venham a ser reconfigurados e se coloquem no topo em uma época distinta.

Com a matemática não poderia ser diferente, sendo está considerada uma ciência exata/natural não está desvinculada da ação social que levou a sua criação. É de suma importância que ela seja enxergada dessa maneira, como construção social, já que inúmeros de seus tópicos foram criados a partir das necessidades do homem. A história da matemática, como foi dito anteriormente, procura por em prática essa visão.

O estudo dos paradigmas científicos não é algo restrito para quem está na academia, isso porque o que se faz dentro das academias traz consequências para a sociedade em geral, nada mais natural que seja de amplo conhecimento o que se desenvolve nelas.

Com as ideias de Boaventura de Souza Santos pretende-se transformar o que se tinha no paradigma dominante da ciência moderna e que nas atuais conjunturas não se adequa mais. Não se trata de descartar tudo o que esteve presente na ciência moderna, mas de lhes dar uma nova configuração. O próprio autor nos diz que o paradigma emergente possui uma configuração apenas especulativa que se funda nos sinais da crise do paradigma dominante.

No aspecto social desse novo paradigma, o autor nos distingue um estado de ignorância e de saber, em que a ignorância é dada pelo colonialismo e o saber é dado pela solidariedade. Interpretamos o colonialismo como sendo um estado de ignorância, pois o período da ciência moderna se confunde com o período da colonização de diversos territórios, momento em que os nativos das terras colonizadas eram dominados e impostos a uma cultura diferente da sua. E de maneira similar, a solidariedade se configura como estado de saber em oposição ao colonialismo, procurando devolver a esses povos a sua voz que foi calada.

Diante desses aspectos é possível perceber as relações existentes entre a educação matemática e o paradigma emergente, visto que tenta romper com os ideais de conhecimento único da ciência moderna. Aceita-se hoje que os alunos não são caixas vazias que podem ser preenchidas com o conhecimento formatado perfeitamente, todos trazem consigo uma história de vida que deve ser levada em consideração no processo ensino-aprendizagem.

É notório que um longo caminho ainda deve ser percorrido para que se cheguemos a um referencial científico que transforme o conhecimento em senso comum e esteja disponível para todos, mas os primeiros passos já foram dados e com o reconhecimento de que uma atitude deve ser tomada não há como retroceder, assim, cabe a nós pesquisadores transpor os obstáculos e trilhar esse caminho rumo ao novo paradigma.

Referências

Araujo, Renato Srbek. **Movimento da Matemática Moderna: o reconhecimento de seus resquícios na educação atual.** 2009, Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

Alves, Eva M. S. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática.** Ed. Papirus. Campinas. 2001

BARBOSA, Jonei C. **Modelagem na educação matemática: contribuições para o debate teórico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. 1 CDROM

D'Ambrósio, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Ed. Papirus. Campinas. 1996.

D'Amore, Bruno. **Epistemologia e didática da matemática.** Tradutora Maria Cristina B. Barufi. Ed. Escituras, São Paulo, 2005.

Garnica, Antônio V. M. **Matemática, Educação Matemática, Cidades e Casacos Vermelhos.** In Educação Matemática: Contextos e Práticas Docentes. Ed. Alinea, São Paulo, 2010.

Mendes, Iran Abreu. **Tendências atuais na educação matemática: experiências e perspectivas.** In XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Pinto, Neuza Bertoni. **Marcas Históricas da Matemática Moderna no Brasil.** In Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 5, n. 16. 2005.

Santos, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências.** Ed. Afrontamentos, Porto, 2001.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** Ed. Cortez, São Paulo, 2009.

Silva, Maria C. L. **Movimento da matemática moderna – possíveis leituras de uma cronologia.** In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.18. 2006

Silva, Neivaldo Oliveira. **Matemática nas Séries Iniciais**. Vol. 32. EdUFPA, 2008. Belém.

Valente, Wagner Rodrigues. **A educação matemática e os estudos históricos comparativos: de sua legitimidade à sua viabilização**. XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recife, 2011.

O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO UMA POSTURA, UM MÉTODO E UMA PRÁXIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Marcos Renan Freitas de Oliveira⁹

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos centrais do materialismo histórico dialético como uma postura, um método e uma práxis na pesquisa em educação. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e discutimos sobre a luta histórica do materialismo contra o idealismo, a educação sob a base material, e os elementos necessários para adotar o materialismo histórico dialético na pesquisa em educação tendo por base Marx (2007, 2008, 2011); Frigotto (2010) e Kosik (1976) e outros autores que discutem o assunto. De modo geral este estudo enfatiza o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento fundamental para investigar as problemáticas educacionais e que tem como fio condutor para a investigação científica uma postura que deve ser essencialmente crítica, um método que revela essência do objeto a partir da luz que o fenômeno emite na realidade concreta e uma práxis que é sempre revolucionária.

Palavras-chave: Materialismo histórico, Educação, Pesquisa.

Introdução

O presente artigo surge dos debates travados durante as aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, em especial, no interior da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

9 Mestrando do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará- UEPA. Membro do Grupo de Pesquisa Resignificar: Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: marcosrenanef@yahoo.com

As discussões durante a disciplina nos fizeram refletir sobre as correntes filosóficas que sustentam a construção do conhecimento ao longo da história, e como estas se desencadeavam na pesquisa em educação. E refletir, também, a problemática apontada por Triviños (1997, p.15) sobre a indisciplina teórica na pesquisa em educação que é “uma ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos”. Segundo o autor esta problemática, gera uma confusão entre correntes filosóficas, e faz das pesquisas um conjunto de ideias sem coerência interna. Como proposição para tal assertiva o autor sugere ao pesquisador a “apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe ser servir de apoio para o estudo dos fenômenos sociais” (TRIVIÑOS, 1997, p.13).

Sobre o assunto, Frigotto (2010a) adverte que um dos maiores desafios da pesquisa em educação, e que merece um esforço sistemático, é a superação do conflito entre a liberdade de pensamento, as concepções teóricas antagônicas e o ecletismo ou pluralismo formal.

Portanto, Triviños (1997) e Frigotto (2010a) apresentam uma problemática concreta quando se trata do rigor científico na pesquisa em educação. Refletindo sobre esta problemática, nesta pesquisa bibliográfica dialogamos com alguns textos de Karl Marx e seus interlocutores, que discutem acerca da teoria do conhecimento fundada por este intelectual revolucionário, na perspectiva de apresentar os aspectos centrais do materialismo histórico dialético como uma postura, um método e uma práxis na pesquisa em educação.

A relevância social e científica deste estudo está na possibilidade de (re) colocar a discussão da corrente filosófica marxista como alternativa na pesquisa educação, em que se propõe em contribuir com lutas políticas e ideológicas, partindo da premissa que esta concepção de mundo não abandonou compreender as relações sociais a partir dos nexos e determinações materiais e históricas, e não abdicou da possibilidade revolucionária de edificarmos um mundo melhor.

Estamos convencidos de quanto é complexo abordar o materialismo histórico dialético como método de pesquisa, mas que este desafio tem o interesse em despertar no leitor mais curiosidades do que verdades, apontando este pressuposto teórico e investigativo como horizonte para estudo da educação na Amazônia, bem como propor possibilidades superadoras contra as amarras históricas do capital sobre a educação.

Apresentamos inicialmente a luta histórica do materialismo contra o idealismo, para distinguir no campo concreto as duas correntes filosóficas. Em seguida discorreremos sobre educação assentada sob a base material de produção capitalista, e, por conseguinte, apresentamos alguns elementos centrais do materialismo histórico dialético como uma postura, um método e uma práxis na pesquisa em educação.

Idealismo e Materialismo

Na medida em que se a larga a atividade prática dos seres humanos, estes ampliam suas referências e desenvolvem seus conhecimentos ao longo da história. Diferentemente dos outros animais, que possuem uma relação biologicamente determinada com a natureza, os seres humanos não se limitam ao imediato, buscam sempre ultrapassar limites, num permanente processo de produção da existência humana, criando novas necessidades, novos artefatos, novas ideias.

Também ao se ampliar a atividade prática dos seres humanos, não só se descobrem novos aspectos concretos dos objetos, a sua faceta e propriedade, mas revela-se cada vez mais semelhança entre eles, possibilitando-se progressivamente a consciência da unidade do mundo, das leis gerais e seu desenvolvimento (KOVALHOV, 1975).

Segundo o autor para conhecer a realidade formam-se em cada ciência diversos métodos de estudo, modos de elaboração dos fatos, assim, quanto mais complexo o objeto que se pretende conhecer, mais significado tem a pergunta: Como devemos estudá-los? Como devemos abordá-los? As respostas a essas perguntas remetem a princípios de

investigação científica, que ajudam os seres humanos a orientar-se na realidade e a encontrar saída para diversas situações.

A teoria do conhecimento é o ramo da filosofia responsável pelo ato de conhecer a realidade e refletir como se estabelece o conhecimento, nesse processo para conhecer o real temos dois elementos fundamentais o sujeito e o objeto. Nesse sentido identificam-se duas correntes filosóficas que apontam formas distintas de abordar o real: o idealismo e o materialismo (KOVALHOV, 1975; TRIVIÑOS, 1997).

Para o idealismo o princípio inicial e determinante do conhecimento é a consciência, a ideia, a subjetividade, afirmando a originalidade do espírito em face à natureza, então o sujeito é o principal elemento no ato de conhecer a realidade. (KOVALHOV, 1975, TRIVIÑOS, 1997).

Para o materialismo o princípio fundamental do conhecimento é a base material, a realidade objetiva, esta existe independente da consciência, assim a relação dialética entre o sujeito e o objeto constitui-se nos elementos fundantes para a caracterização do real (KOVALHOV, 1975; TRIVIÑOS, 1997).

Sobre o assunto (KOVALHOV, 1975, p. 16):

Materialismo e idealismo são duas tendências fundamentais, dois partidos em filosofia. Naturalmente que divergindo na sua própria base, estas tendências lutam uma contra a outra. Toda a história da filosofia é não só a história da descoberta das leis mais gerais da natureza, da sociedade e do pensamento humano, é também a luta histórica do materialismo contra o idealismo.

É importante frisar que a concepção materialista de Marx foi herdada de Feuerbach, que fez as primeiras formulações materialistas ao criticar o idealismo de Hegel, e a partir dele Marx assume que a matéria existe independente da consciência, e que as ideias constituem a reprodução da existência material, porém suas formulações ainda são muito simplistas (ANDERY, 2007).

Para Marx (2007, p.93) a concepção materialista emerge da produção material da existência humana, assim, “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real”.

Nessa perspectiva, Oliveira (2006) comenta que Marx ao relacionar sociedade e Estado na perspectiva dialética compreende que a sociedade se organiza de acordo com a produção e reprodução da vida material. Nesse sentido, de acordo com a autora a sociedade em Marx é concebida em função do modo de produção e estruturada em infraestrutura (nível econômico) e superestrutura (nível jurídica-política-ideológico). Em tal correlação dependendo dos tipos de relações de produção que se estabelecem numa sociedade, são produzidas as ideias, leis, as formas de Estado. Dentro dessa concepção na sociedade capitalista o Estado é compreendido dentro superestrutura e força político-ideológica para reproduzir materialmente as relações de dominação da classe hegemônica, a burguesia. Compreender os fundamentos do materialismo histórico-dialético é central para a produção investigativa sobre a educação.

A educação sob a base material

O debate sobre a educação na perspectiva Marxiana tem gerado muitas discussões ao longo na história, principalmente, quanto Marx não fez elaborações específicas sobre educação e ensino, este tema esta subjacente ao longo de sua produção intelectual, não sendo possível edificar um sistema pedagógico completo e elaborado nos seus escritos (MARX e ENGELS, 2011).

Diante dos conflitos e contradições que emergem do sistema educação desde seu início aos dias atuais, em que aprofunda a divisão do trabalho, a sociedade dividida em classes, a desigualdade social, a divisão entre o trabalho intelectual e manual, entre outros, alguns autores questionam “qual a relação histórica da teoria marxiana com a educação?” (MANACORDA, 1996; LOMBARDI, 2008).

A partir desta indagação e corroborando com autores, defendemos que Marx e Engels ao desvelarem as contradições do sistema capitalista nos dá a chave para compreender todas as relações sociais assentadas sob a base material de produção capitalista, incluindo aí a educação. Numa perspectiva revolucionária os autores nos apresentam a possibilidade concreta de compreender, analisar, intervir e realizar a transformação social.

Marx (2008, p. 47) ao descobrir por meio de esses estudos que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário o ser social que determina consciência”. Apresenta-nos que a base da sociedade, suas ideias, suas regras, seu funcionamento, seu desenvolvimento e estrutura, seus valores estão condicionados a base material de produção. Então compreendemos que a pesquisa em educação não pode esta desatrelada desta premissa fundamente, pois conforme Lombardi (2008, p. 4),

[...] não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.

Concordamos com o autor que para analisar a educação temos que contextualizá-la na estrutura social vigente, para captar os nexos e determinações que compõem a totalidade sócio-histórica, compreendida na luta de classes antagônicas, protagonizada pela burguesia versus proletariado, que defendem projetos históricos contrários.

Outro tema central no debate sobre a educação na perspectiva marxiana é a divisão do trabalho, que foi gestado no seio da sociedade capitalista, sob a premissa que cada trabalhador assume apenas uma função na produção; esta tem relação direta com o tipo de aprendizagem, prologando-se em uma divisão social e técnica e constituindo-se o elemento central para a divisão do trabalho intelectual e manual, o que produz em larga escala à exploração dos trabalhadores e a ideologia dominante. Assim, para manter o desenvolvimento da produção capitalista a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, tornando-se uma disputa hegemônica, pois se defrontam com os interesses dos trabalhadores (MARX e ENGELS, 2011).

O desenvolvimento do sistema de produção exige a qualificação da força de trabalho, introduzindo novas competências e habilidades ao trabalhador para manipulação de máquinas cada vez mais complexas e traz consigo a consolidação do sistema escolar institucionalizado para atender o mercado de trabalho em expansão, aprofundando o abismo entre a educação fornecida ao proletariado e a classe burguesa (MARX e ENGELS, 2011).

Porém, a educação compreendida na perspectiva marxista é fruto das relações sociais de produção e apresenta-se historicamente como um campo social de disputa hegemônica. “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos da escola e, mais especificamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010b, p. 27).

Para Lombardi (2008) é impossível não reconhecer o profundo debate do papel social da educação na reprodução social e, contraditoriamente, a sua função para o desenvolvimento humano, político, social e seu potencial revolucionário.

É na relação de disputa classes antagônicas que a pesquisa em educação desenvolvida com base no materialismo histórico dialético irá disputar politicamente a concepção de educação, apresentando as armas teóricas para a possibilidade histórica de romper com a dominação do capital no sistema educativo.

Materialismo histórico dialético: uma postura, um método e uma práxis

Frigotto (2010a) ao tratar o enfoque materialista histórico dialético na pesquisa educacional apresenta pressupostos ontológicos e epistemológicos desta teoria do conhecimento como uma postura, um método e uma práxis, unificada em dimensões da mesma unidade.

Uma postura

Para Lowi (2007, p.99) o marxismo foi pioneiro em “desmascarar as ideologias de classe por detrás do discurso neutro e objetivo dos economistas políticos sociais”. Assim, Marx nos seus estudos apresenta-nos elementos concretos para afirmar que a ciência é travada no interior da produção capitalista, e não pode ser separada da história da luta de classes, portanto ela é, essencialmente, histórica e política. Assim é “indiscutível que desde então, se constitui uma nova visão, uma alternativa para produção do conhecimento científico” (ANDERY, 2007 p. 402).

Nessa perspectiva, temos total acordo com a crítica que teoria marxista faz a correntes filosóficas que se dizem neutras, pois quaisquer que sejam os elementos estruturantes da pesquisa estarão fundados numa postura, essencialmente, política, e constituída de uma compreensão sobre a realidade objetiva, pois:

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são

nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo (FRIGOTTO, 2011, p.26).

Para Frigotto (2010a) a postura, que antecede o método, está vinculada a concepção de mundo, ao posicionamento crítico frente à problemática de pesquisa, a contraposição ao que está posto na realidade concreta, aos aspectos ontológicos do objeto investigado e sua relação com produção material de existência humana. “Romper com o modo de pensar dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010a, p. 84).

Um método

Esta postura está relacionada com a perspectiva dialética para a compreensão do objeto a ser investigado que reflete “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008 p.03).

Para Frigotto (2010a, p. 82) a dialética situa-se no “plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

É importante enfatizar que a dialética de Marx foi demasiadamente influenciada pela dialética idealista de Hegel, que aceitava todos os fenômenos da natureza e da sociedade tinham sua base na ideia no espírito absoluto, portanto fundada no misticismo. “Marx escreveu que em Hegel a dialética estava, por assim dizer, de cabeça para baixo; decidiu, então, colocá-la sobre seus próprios pés” (KONDER, 2008, p.42).

A dialética marxiana tem sua base fundada na concepção ontológica de ser humano e sua relação com a produção social da existência humana que Marx e Engels (2007, p.33) assim definiram,

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades.

A relação histórica do ser humano com a natureza para satisfazer suas necessidades se dá por meio do trabalho, atividade prática e consciente que se constitui a categoria central para o autor, pois como comentam Marx e Engels (2007, p.87),

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

É na produção da existência por meio do trabalho que o ser humano constrói a sociedade, transforma a natureza e a si mesmo e faz história, e estas relações sociais sofreram modificações ao longo tempo, que Marx e Engels (2007, p.40) explicitam como:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente

distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior [...].

Portanto apresentamos alguns pressupostos centrais para abordarmos o materialismo histórico dialético na pesquisa educacional. O método materialismo histórico como método, produz o conhecimento no sentido de desvendar no fenômeno, aquilo é constitutivo, suas leis gerais, os nexos e determinações de sua existência, em princípio o que é obscuro, “deve se descobrir por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz” (ANDERY, 2007 p.413).

Para ir da aparência a essência não podemos perder de vista que para a lógica dialética a realidade é sempre complexa e contraditória e, está em permanente transformação. Esta premissa remete que a relação sujeito/objeto é historicamente determinada por uma totalidade de relações que exprimem e são explicadas dentro do modo de produção concreto (MINAYO, 2000).

No processo de construção do conhecimento a teoria tem papel fundamental, pois é reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. Esta reprodução sistemática (que é conhecimento teórico) dever ter a fidelidade do pesquisador ao objeto. O objeto de pesquisa existe independente da consciência e desejo do pesquisador (PAULO NETO, 2011).

O pesquisador, entendido como sujeito histórico, no método materialismo histórico dialético, é fundamentalmente ativo, capaz de captar a dinâmica e desenvolvimento do objeto estudo, além de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los, diferenciar o essencial do acessório, e deve ser dotado de criatividade e imaginação (PAULO NETO, 2011).

A relação sujeito/objeto e aparência/fenômeno é em si muito complexa, pois “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p.17) Esta afirmação explica que embora duas realidades

apresentem a mesma coisa, tanto a sua gênese, desenvolvimento e essência diferem inteiramente. Kosik (1976) comente que a realidade não se apresenta a primeira vista aos seres humanos, inicialmente refleti a prática utilitária e o senso comum a ela correspondente, e dão a possibilidade dos seres humanos orientar-se no mundo, mas não proporcionam a compreensão da realidade em si.

Numa análise mais aprofundada sobre o assunto Kosik (1976, p.15) explica que:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*.

O conjunto de relações da vida cotidiana que constitui o mundo da pseudoconcreticidade para Kosik (1976, p. 15):

É um claro-escuro de verdade e engano. Seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [E que] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade.

Nesse sistema complexo e contraditória que constitui a realidade a ser estudada deve haver uma aproximação concreta do investigador com realidade investigada, como aponta Kosik (1976) a dialética trata da “coisa em si”, como vimos ela não se manifesta imediatamente. O que significa a coisa? Como devemos abordá-la? Qual o caminho para compreendê-la?

Kosik (1976, p. 18) apresenta-nos o percurso para chegar a “coisa em si”,

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa, significa conhecer-lhe sua estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem do imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo.

Ainda como possibilidade de compreender a real e chegar à essência do fenômeno (estrutura e dinâmica), Kosik, conforme Frigotto (2010a), propõe um *détour*, que necessariamente tem como ponto de partida os fatos empíricos que não são dados pela realidade, deve-se, por conseguinte superar as primeiras formas, as manifestações fenomênicas, destas primeiras impressões obter os nexos e determinações que garante sua existência, assim o ponto de chegada será concreto pensado.

A autêntica superação da prática utilitária, do mundo da aparência, das representações abstratas, das formas ideológicas dominantes para Kosik (1976, p. 20-21) se dá pela destruição da pseudoconcreticidade,

A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentado, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado.

Sobre esta assertiva Marx (2011, p. 54) explica que manifestações fenomênicas conduzem a efetivação do concreto no pensamento:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de

partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Neste excerto Marx afirma a importância de partir do real para se produzir o conhecimento, e extrair os nexos e determinações do fenômeno, seu caráter complexo e contraditório, sua lei transformação, buscar as mediações do todo com a parte e da parte com o todo, buscar a íntimas conexões do fenômeno com a totalidade concreta, buscando determinantes que exprimem sua existência.

Portanto, o método de Max consiste compreender os fenômenos sociais concretos em sua totalidade. Significa dizer que através de aproximações sucessivas com o objeto investigado o pesquisador deve buscar as múltiplas determinações que situam o fenômeno na realidade concreta com o objeto de desvelar a sua essência.

Segundo Frigotto (2010a) no materialismo histórico dialético há uma diferença entre o método de investigação e a exposição. Na investigação o pesquisador tem que extrair a matéria em suas múltiplas dimensões e suas íntimas particularidades. A exposição busca ordenar de forma lógica e coesa a apreensão que o pesquisador fez da realidade estudada.

A realidade objetiva reproduzida no concreto pensado se dá pela aproximação sucessiva com a realidade investigada e é síntese de múltiplas determinações. Em síntese este método de que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência para chegar à essência do fenômeno (PAULO NETO, 2011). “Para ser materialista tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular” (FRIGOTTO, 2010, p.79).

Como podemos perceber na síntese do seu método, o quanto é complexo caminhar por esta teoria, pois, centralmente, o conjunto de relações sociais, aqui entra a educação, estão imbricadas no modo de produção vigente e, apresenta-se sob a forma de ideologia dominante. Por isso sabemos que é impossível apresentar este método em poucas

linhas. Mas que os estudos analisados sobre o método e clássicos textos do Marx trazem a chave para a compreensão dessa rede de elementos apresentados que nos conduzem a essência do objeto de investigação.

Uma práxis

O método de investigação científica, que caminha dialeticamente para se conhecer a realidade concreta, não é fundamentada da crítica pela crítica, do conhecimento pelo conhecimento, mas que este seja o ponto de partida, “[...] para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela prática” (FRIGOTTO, 2010a, p.89).

Todo o esforço investigativo de Marx tem relação direta com a revolução social, este foi o que motivou toda a produção do autor. Para ele, uma produção científica não terá implicação concreta na realidade social, se não possibilitar o desvelamento das contradições e conflitos presentes na sociedade, apresentando, também caminhos para superação das problemáticas. E assim que explicita ao longo de sua produção que o conhecimento não é puramente contemplativo.

Em Ideologia Alemã, nas teses II e XI sobre Feuerbach, Marx e Engels (1998, p.100- 103) explicam tal assertiva: “É na práxis que o homem precisa povoar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade o seu pensamento. Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, do que se trata, e de transformá-lo”. Isto significa dizer que a prática é o principal critério de verdade e o ser humano através do conhecimento tem a possibilidade de transformar a realidade a favor determinado objetivo, que em Marx é a transformação radical do modo de produção capitalista para outro qualitativamente superior.

Para a teoria marxista a luta de classes tem um papel central na derrubada do atual sistema de produção e na edificação de uma nova sociedade, pois considera a ação humana e o papel de sujeitos históricos no processo de transformação social (MINAYO, 2000).

Andery (2007) comenta que o conhecimento científico adquire nos pressupostos marxistas, uma ferramenta elementar a serviço da compreensão do mundo na busca de sua transformação, que deve estar em favor daqueles que são os produtores reais da riqueza do homem, ou seja, os trabalhadores, nos dizeres de Marx o proletariado, que por condição histórica estão em antagonismo com dono do capital, a pequena burguesia.

Nessa perspectiva que, Frigotto (2010a, p.79) apresenta o enfoque materialista histórico dialético na pesquisa educacional, pois explica o autor:

A dialética materialista historicamente enquanto uma postura, ou concepção de mundo, enquanto um método que permite apreensão radical (que vai à raiz) realidade e enquanto práxis, isto é, a unidade da teoria e prática **na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica** (grifos nosso).

Sabemos que a mudança concreta no sistema educacional só acontecerá com transformação social e edificação outro modo de produção, onde não haja a exploração do homem sobre o homem, a destruição massiva dos recursos ambientais, a divisão social por classes, que exige duas formações: uma para a classe dominante, para que ela seja sempre dominante, e outra para a classe trabalhadora para que esse seja explorada, dominada e produtora de riquezas para uma minoria, e mantenha a perpetuação da esfacelada burguesia e seu decadente modo de produção.

Frigotto (2010, p. 91) faz reflexões sobre a produção do conhecimento enquanto práxis educacional, assim apresenta alguns questionamentos:

[...] qual o sentido “necessário” e prático das investigações que se fazem nas faculdades, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou espécie de ativismo.

Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social e político técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem desprendemos nosso tempo, nossas forças e grande parte de nossas vidas?

O autor apresentar questionamentos fundamentais para a reflexão sobre a pesquisa educacional, que nos faz avaliar a prática política, social de nossas ações cotidianas e como investigador das problemáticas educacionais. É meio a realidade complexa e contraditória que situamos segunda a teria marxista a educação, na qual se coloca no campo de resistência contras as amarras do capital, e como uma poderosa arma para emancipação da classe trabalhadora e transformação radial da sociedade capitalista.

Nesse sentido, que a ciência em Marx assume uma função social totalmente diferente da sua atual configuração, em que a mesma assume o perfil mercadológico a serviço do capital e aperfeiçoamento da propriedade privada. Para Marx a ciência de deve estar a serviço da luta para a liberdade humana em suas múltiplas dimensões, e a investigação científica com base na ciência revolucionária pode desvendar o real estado das relações sociais capitalistas e apontar possibilidades para a emancipação humana e social.

Considerações finais

Neste artigo partimos de uma problemática concreta que é o desafio que ter uma coerência interna a partir de uma teoria do conhecimento na pesquisa em educação e depois buscamos apresentar o materialismo histórico dialético como uma postura, um método e uma práxis para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Estamos convencidos do quão e difícil transitar por esta teria do conhecimento, e entrelaçá-la do título à conclusão da pesquisa, pois como vimos esta exige de imediato uma postura (contraria a que está posta) frente à realidade complexa e contraditória, é um método que parti da aparência para se chegar à essência (processo que exige grande esforço do pesquisador), ou seja, a totalidade concreta, e por fim uma

práxis (revolucionária), que está comprometida com a transformação social, com a classe trabalhadora e com sujeitos históricos emancipados.

O materialismo histórico dialético como método de investigação na pesquisa em educação, pode trazer uma significativa contribuição, no que diz respeito a desvendar as problemáticas que afetam a educação neste século XXI, que se afunda numa crise sem precedentes, assim captar suas leis de desenvolvimento, os elementos contraditórios, chegando à essência, ou seja, a totalidade concreta, por conseguintes apontar possibilidades superadoras e a transformação radical deste sistema educativo que segrega, e reproduz a desigualdade social e, conseqüentemente, apontar outro modo de produção da existência humana.

Referências

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: retrospectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). 12. ed. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FAZENDA, Ivani (Org.). 10 ed. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOVALHOV, S. M.. **Materialismo dialético e histórico**. Amadora (Portugal): Novo Curso, 1975.

LOMBARDI, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: _____; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). 2. ed. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciência segundo Marx: As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. **A Pedagogia Marxiana: Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. O método da economia política. In: MARX; Karl. **Grundrisse: ma-**

nuscritos econômicos de 1857/1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: _____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES BILÍNGUES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS SURDOS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹⁰

Waldma Maíra Menezes de Oliveira¹¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as Representações Sociais de professores bilíngues acerca do processo de inclusão escolar do educando surdo. Os objetivos específicos são: analisar as imagens e os sentidos atribuídos pelo profissional bilíngue ao educando surdo em relação à prática escolar inclusiva e identificar nas representações sobre os professores bilíngues, pelos educandos surdos, as dificuldades de aprendizagem e do processo de inclusão escolar deste aluno. Fundamenta-se em alguns pressupostos teóricos Lacerda (2009), Campello (2007), Dorziat (2009), assim como, nas Representações Sociais de Moscovici (2009) e Jodelet (2001). Os sujeitos são dois professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado dos educandos surdos das escolas na Ilha de Mosqueiro, da Rede Municipal de Belém. A pesquisa apresenta enfoque qualitativo,

10 Pós-doutora em educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México.. Professora Titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

11 Professora Auxiliar I da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular (NEP) da UEPA, vinculada a linha Educação Inclusiva e Diversidade, e colaboradora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora da linha de pesquisa Educação Inclusiva no Campo, vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina- GEPECART da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. Email: waldmamaira@hotmail.com

com o uso nos seus procedimentos, de um roteiro de entrevista semiestruturada e da técnica do desenho a ser aplicada a dois professores bilíngues, bem como de levantamento bibliográfico. A abordagem no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009), em que utiliza a ancoragem e a objetivação como instrumentos de coleta de dados. Os resultados alcançados foram sistematizados em eixos temáticos que serão apresentados no decorrer do trabalho. Uma das conclusões é que as representações sociais dos professores bilíngues sobre a inclusão escolar do educando surdo se configuram em discursos, que estão longe de serem efetivados na prática inclusiva, com respeito à alteridade, à língua e à identidade surda.

Palavras-chave: Representações Sociais, Professores Bilíngues, Inclusão Escolar.

Introdução

O presente artigo tem como tema norteador “Representações Sociais de professores bilíngues sobre o processo de inclusão escolar de educandos surdos”.

Objetiva-se neste estudo analisar as Representações Sociais de professores bilíngues acerca do processo de inclusão escolar do educando surdo. Os objetivos específicos são: analisar as imagens e os sentidos atribuídos pelo profissional bilíngue ao educando surdo em relação à prática escolar inclusiva e identificar nas representações sobre os professores bilíngues, pelos educandos surdos, as dificuldades de aprendizagem e do processo de inclusão escolar deste aluno.

O conceito de educação Inclusiva para Beyer (2006) caracteriza-se como um novo princípio educacional que:

[...]defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (p.73).

Isto significa que o respeito às diferenças do alunado com necessidades educacionais especiais requer uma pedagogia que promova o diálogo entre os educandos e professores, bem como práticas educacionais coletivas e participativas, distanciando-se da práxis educativa tradicional.

De acordo com o Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22, determina que se organize, para a inclusão escolar:

I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, entendemos que o professor bilíngüe¹² é aquele responsável pela regência de uma classe de educandos surdos e ouvintes fazendo uso da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução.

Como os professores bilíngües representavam o processo de inclusão escolar do aluno surdo?

Compreendemos ser necessário desenvolver reflexões mais profundas acerca do processo de inclusão escolar dos educandos surdos e de como esse processo é visto e percebido no imaginário dos professores bilíngües que compõem a escola, sendo importante identificar que representações sociais estão contidas entre os educandos no espaço escolar.

Por Representações Sociais entendemos:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças

12 Para Slomski (2010, p 41) “O bilinguismo é uma filosofia de ensino, cujo discurso propõe a diversidade cultural e aceitação social do surdo por meio do bilinguismo (duas línguas, Língua de Sinais e segunda língua)”.

das sociedades tradicionais; podem também ser vista como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981, p.31).

Representações que se configuram 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 um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p.21).

Desta forma, compreender as Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de aluno surdo possibilitará entender a materialidade destas representações em práticas de inclusão ou exclusão.

As Representações Sociais consistem em um “conjunto de fenômenos quanto ao conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudo psicossociológicos” (SÁ, 1993, p .19).

De acordo com Jodelet (2001) a Representações Social é marcada pela representação de alguma coisa e de um sujeito, tendo como objetivo:

[...] uma relação de simbolização e de interpretação. Estas significações resultam em uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito [...] será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais (p.27).

Desta forma, as Representações Sociais proporcionam para os membros de uma comunidade um viés para comunicar-se e

compreender seu contexto a partir do que é conhecido. A prática inclusiva dos educandos surdos no ambiente escolar gera símbolos, “significados construídos coletivamente, compartilhados pelo grupo social e reinterpretados pelos subgrupos e seus sujeitos, que estão sempre em atividade representacional, ou seja, constituindo novos sentidos que se ligam aos já existentes” (SILVA, 2012, p.99).

Nesse sentido, ao problematizar a inclusão escolar dos alunos surdos na rede municipal de educação, destacamos a importância deste estudo, pois representa um trabalho de pesquisa inovador em três âmbitos: *acadêmico* em virtude da carência de material escrito e publicado sob esta temática, deixando uma lacuna imensurável nos estudos relacionados a inclusão escolar do educando surdo. Em relação às teses e dissertações disponíveis no Portal da CAPES¹³ sob a temática de Representações Sociais na Educação de Surdos encontramos 11 trabalhos entre os anos de 2008 a 2012; *Pedagógico* já que é fundamental que os professores bilíngues estejam diretamente presentes no espaço escolar, em sala de aula, problematizando o processo de inclusão e o ganho *social*, para suscitar discussão acerca da representação social que os professores bilíngues têm sobre este processo de inclusão.

Metodologia

Este estudo se constitui em uma pesquisa de campo qualitativa, que de acordo com Ludke e André (1986, p.12), o foco do pesquisador é para “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida”.

A abordagem no campo das Representações Sociais é a processual de Moscovici (2009), por tratar sobre a gênese das Representações Sociais, analisando os processos de sua formação, considerando a historicidade e o contexto de produção, formando assim dois processos de representações: a objetivação e a ancoragem, que têm uma relação dialética entre si e permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura simbólica.

13 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/#40>> Acesso em : 04.11.13

Os sujeitos selecionados para participarem da pesquisa são dois professores bilíngues da Rede Municipal de Educação, com o seguinte perfil: dois jovens profissionais de faixa etária entre 25 e 32 anos, pertencentes à Equipe Bilíngue do Distrito de Mosqueiro, sendo uma professora de L1 – Libras (Surda) e um professor Bilíngue (Ouvinte), com experiência de 4 a 5 anos de trabalho no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE). Estes educadores são responsáveis pelo atendimento educacional especializado dos educandos surdos das escolas na Ilha de Mosqueiro.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Sexo	Especialização	Tempo de Crie	Condição Física
Bruna	25 anos	F	Libras	04 anos	Surda
Bruno	32 anos	M	AEE	05 anos	Ouvinte

Entre os procedimentos foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado, porque “permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente” (MINAYO 2010, p.61). Os dados foram coletados em uma escola pública municipal da área metropolitana de Belém, na Ilha do Mosqueiro, em outubro de 2013, por meio de entrevista, de caráter semiestruturada, ou seja, a “que combina perguntas fechadas e abertas, e quem o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64).

Utilizou-se, ainda, o uso da técnica do desenho, para que os professores representassem o processo de inclusão dos educandos surdos, buscando-se identificar a imagem e os sentidos dessas representações.

Segundo VÍctora, Knauth, Hassen (2000) a elaboração de desenhos consiste em uma técnica em que se propõe aos entrevistados, que

representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, o entrevistador e os entrevistados discutem sobre os elementos elaborados no desenho, de forma a compreender o significado do que foi desenhado.

Esclarece Silveira (2011), que se deve planejar a produção dos desenhos, esclarecendo ao entrevistado a finalidade dos mesmos, bem como organizar os materiais a serem utilizados, tais como lápis de cor, canetas hidrocor coloridas, papel em branco, dentre outros. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para o estudo das Representações Sociais.

Ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho. (SILVEIRA, 2011, p. 39).

Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a realização da pesquisa e divulgação das imagens produzidas.

Na análise dos dados se trabalhou “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), criando-se categorias temáticas, que possibilitaram a organização do relatório da pesquisa. Os dados coletados foram sistematizados nos seguintes eixos temáticos: Representações Sociais sobre o processo de inclusão do aluno surdo; acessibilidade ao espaço escolar e processo de aprendizagem do educando surdo.

Representações sociais sobre o processo de inclusão do educando surdo

Solicitamos aos entrevistados Bruno e Bruna que elaborassem um desenho, acerca do processo de inclusão dos alunos surdos em escolas da Rede Municipal de Belém.

Bruno desenhou o espaço escolar com a presença do educando surdo: marcou o sujeito em primeiro plano com a simbologia do “Ponto de Interrogação”, demarcando as dúvidas existentes nesse sujeito em relação aos conteúdos escolares presentes na escola, com: o conhecimento matemático, geográfico, histórico, entre outros, que esses não chegam ao surdo, só aos demais educandos ouvintes.

Outro ponto destacado foi o semblante do educando surdo, contendo olhos, sobrancelha, cabelo, ouvidos e boca. As mãos aparecem no desenho de forma incompleta, em contraposição aos demais alunos, que não apresentam rosto e nem mãos, apenas sombras, rabiscos contidos no espaço escolar.

Nesse sentido, percebemos a incompletude do sujeito surdo, demarcando que o processo de inclusão escolar necessita da presença do outro, referindo-se não somente aos alunos, mas aos professores e a todos que compõe a escola.

As Representações Sociais e as simbologias presentes no desenho do professor bilíngue Bruno, estão exemplificadas na figura 1.

Figura 1- Desenho do Entrevistado Bruno



No momento em que o entrevistado Bruno representou o processo de inclusão do educando surdo, ele elaborou a seguinte narrativa:

Quando eu fiz o desenho eu pensei muito no meu aluno surdo, que eu atendo há 3 anos[...] eu vejo assim que apesar da gente estar fazendo um trabalho muito tempo com ele, eu percebo algumas dúvidas, falta alguns conceitos [...] mas o meu aluno chegou assim, sem saber muito o que é o “a”, sem saber muito que são as leis, as operações, sem saber muita coisa, com grandes indagações.

Percebemos que a ausência dos conceitos narrados pelo entrevistado Bruno, se dá pela barreira de comunicação existente não somente no espaço escolar, como também no social, já que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua minoritária. Dorziat (2009) explica que “uma das dificuldades mais aparentes de inserção dos alunos surdos em salas de aula regular diz respeito ao tipo de comunicação usada nesses ambientes: a comunicação oral, através da língua portuguesa. (p.71)”

Revela, também, o desenho do professor Bruno, o semblante do educando surdo, que demarca não somente as dúvidas de conceitos em relação ao conteúdo escolar, mas também as sombras e rabiscos dos outros alunos, que não apresentam os rostos e as mãos. Esse desenho exemplifica, ainda, um conflito existente em relação aos pares, já que o grupo dos alunos ouvintes narra um coletivo que se comunica de maneira oral-auditiva, através da língua portuguesa. As mãos dos educandos ouvintes não são utilizadas para se comunicar, por isso, não foram desenhadas pelo entrevistado.

A presença do educando surdo é demonstrada de forma isolada no processo escolar inclusivo, no qual o mesmo não se identifica com os demais, por não serem usuários da Libras. As mãos do educando surdo aparecem incompletas, já que a comunicação não se faz de modo pleno, pelo fato de que as mensagens emitidas ou recebidas não chegam completas.

Dorziat (2009) explica:

[...] o conflito interno, presente em qualquer agrupamento de pessoas, pode estar levando alguns

surdos a se isolarem, junto a pares surdos mais próximos e na ausência desses ficarem sozinhos. Essa atitude ao meu ver, dificulta a busca de solução para que se conquistem espaços sociais e para que se promovam movimentos de transformação pessoal e social, frente ao fenômeno da surdez. (p.77).

Desse modo, os sujeitos surdos, ao identificarem seus pares e ficarem longe dos mesmos e da língua de sinais, geram um sentimento de insatisfação.

Por não conseguirem ser iguais aos padrões intitulados socialmente, buscando sempre novos caminhos de se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades. O sentimento de insatisfação é decorrente de uma ideologia capitalista, consumista, mercadológica, que cria os desvios, para gerar, em seguida, a indústria da normalização. (DORZIAT, 2009, p.78)

Esse sentimento de insatisfação é marcado pelo selo da diferença. Sendo assim, a diferença é configurada física, mental, moral e culturalmente em relação a outro ser referência, sendo este o modelo a ser copiado e seguido. Jodelet nomeia a diferença como *alteridade de dentro* já que se refere aos sujeitos:

marcados com o selo da diferença, seja ela física (cor, raça, deficiência, etc.) ou ligada a uma pertença de grupo (nacional, étnico, comunitário, religioso, etc.) se distinguem no seio de um conjunto social ou cultural e podem aí ser considerados como fontes de mal-estar ou de ameaça. (JODELET, 1998, p. 48).

A diferença, então, está fortemente marcada pela negação e exclusão, por causar desconforto e uma possível ameaça ao grupo social dominante. Neste trabalho o olhar é para a diferença de pessoas com necessidades educacionais especiais, que se apresentam historicamente

negados no seu direito de exercerem a cidadania. E esse processo de exclusão precisa ser problematizado do ponto de vista da ética.

Oliveira e Dias (2012) expõem que a Ética da Libertação de Dussel (2000):

é uma ética da transformação, que se efetua por meio de ações críticas cotidianas e tem como ponto de partida a vítima, o outro em algum aspecto negado-oprimido e afetado-excluído. Assim, a crítica ao processo de exclusão social se constitui num movimento dialético que parte da afirmação ética radical da vida negada às vítimas, essa expressa pelo desejo e a luta para viver, assim como do reconhecimento da dignidade da vítima como outro, a qual é negada pelo sistema (DUSSEL, 2000, p.101).

Retrata Dussel a exclusão social que se constitui num problema ético e político, o que implica:

[...] não apenas reconhecer a existência de vítimas ou de oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e se apontando perspectivas de mudança (DUSSEL, 2000, p.102).

Aceitar a alteridade das pessoas com necessidades especiais parte do pressuposto, de aceitá-las não somente como excluídas por uma sociedade que busca o padrão da normalização, mas também como sujeito de sua própria história social e cultural. Dessa maneira, quando eu aceito o outro, eu o aceito com todas suas particularidades, peculiaridade e individualidade, tendo sob ele o olhar da “diferença dentro da diferença, uma visão mais complexa do diferente, para além do paradigma da diversidade.” (FLEURI, 2006, p 495).

Neste sentido, há uma incompletude do sujeito surdo, demarcado no processo de inclusão escolar, ao necessitar da presença do outro, referindo-se que é por meio do outro que o educando surdo constitui seu eu.

Bakhtin (2000) revela a relação do eu/outro como uma ação dialética, que se fundamenta em três eixos: o eu-para-mim, o eu-para-outro e o outro-para-mim. E, Lodi (2006) descreve que:

O eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro. Dessa forma, o eu bakhtiniano não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é outro, que lhe dará acabamento e completude. Meu eu só é percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através dos valores do (s) outro (s) (p.186)

Entendemos que o sujeito se define por suas relações com outros sujeitos, sendo assim, esse processo dialético é plural, inesgotável e flexível, razão pela qual a existência é compartilhada.

A entrevistada Bruna também desenhou como visualizava o processo de inclusão escolar do educando surdo.

O seu desenho expressa a ausência de materiais pedagógicos e a negação do aluno surdo. A entrevistada desenhou uma sala de aula tradicional, com fileiras de cadeiras organizadas de maneira indiana, em direção ao quadro negro e a presença do professor ensinando algo à turma, em relação a uma flor, que aparece desenhada no quadro. Do lado direito, nas primeiras carteiras, está o educando surdo, desenhado com um balão cheio de pontos de interrogação, com o significado de que não está entendendo o assunto nem conseguindo abstrair o conceito ensinado. O aluno surdo é desenhado de forma diferente dos demais, apresenta rosto com expressão de insatisfação e grandes orelhas. Os alunos da turma foram desenhados sem rosto, de forma homogeneizadora e todos com balões contendo a flor.

As Representações Sociais e simbologias presente no desenho da professora Bruna, estão exemplificadas na figura 2.

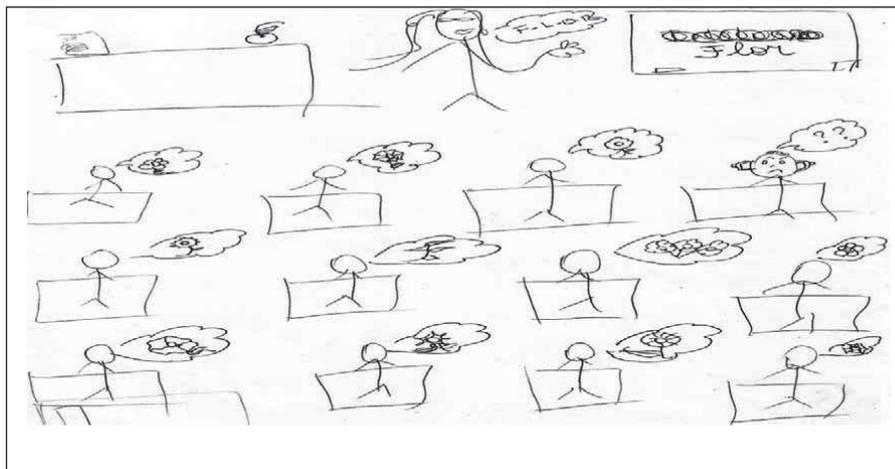


Figura. 2 - Desenho da Entrevistada Bruna

A entrevistada Bruna no momento em que representou o processo de inclusão do educando surdo narrou que:

Na sala a professora fala sobre um tema, por exemplo, flor. Cada pessoa tem uma flor própria, que consegue descrever, por exemplo: rosa, margarida [...]o aluno surdo não consegue, porque ele não entendeu o que foi dito, a professora não usa nada de imagens, recursos visuais, ai o aluno fica cheio de dúvidas.

A ausência de materiais pedagógicos voltados aos educandos surdos, cuja imagem é tida como metodologia no processo de aprendizagem, faz com que os mesmos não compreendam o conteúdo dado e nem consigam acompanhar os demais alunos ouvintes, já que a metodologia não favorece suas particularidades. Para Campello (2007, p. 113) a Libras “inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais do aluno surdo”.

Lacerda e Lodi (2009) explicam que a inserção do aluno surdo na rede regular “precisa ser feita com cuidados que visem garantir as possibilidades de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados em sala de aula.” (p.15), para isso o professor necessita “mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele (surdo) e com os colegas.”(p.15), com o objetivo de que o educando surdo não fique isolado em sala de aula, por estar em desigualdade linguística.

Para as autoras, a inclusão escolar do aluno surdo é um processo gradual e dinâmico, podendo tomar formas distintas em níveis positivos e negativos, de acordo com a postura não somente do professor, mas de todos os sujeitos que compõem a escola. Todavia, na maioria do processo de inclusão escolar, o educando surdo “não é atendido em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional.” (LACERDA; LODI, 2009, p. 15).

Desse modo, evidenciamos que para a inclusão do educando surdo se efetivar, faz-se necessário superar as representações discriminatórias e o uso de metodologias que atendam a particularidade linguística deste sujeito, respeitando a sua forma de apreender o mundo.

Acessibilidade ao espaço escolar

O entrevistado Bruno narrou as limitações de comunicação vivenciadas pelo educando surdo na escola com os demais alunos ouvintes e professores, afirmando que “o processo de inclusão para o aluno surdo hoje, a gente ainda sente dificuldades, precisando superar as dúvidas que ele tem, porque como ele ainda não sabe bem a Libras é difícil eu entender as respostas que ele está me dando”. A entrevistada Bruna expressou o mesmo discurso do Bruno sobre a dificuldade de comunicação com os atores sociais da turma, já que “o surdo sabe um pouco de libras, mas os ouvintes nada”.

Segundo Goldfeld (1997), as dificuldades dos surdos ocorrem justamente pelo fato de a surdez impedir que estes adquiram naturalmente as línguas auditivo-orais, únicas utilizadas pela grande maioria na sociedade. Sob esse pensamento Dorziat (2009) afirma que a dificuldade mais aparente na inserção do aluno surdo é a comunicação, existente no espaço escolar, que é majoritariamente oral, por meio da língua portuguesa.

Sendo assim, a maior dificuldade na inclusão do educando surdo é a comunicação. A pesquisa revela ainda a necessidade de contratação do profissional intérprete de Libras, pois este tem a função de mediar uma comunicação entre o educador regente com o educando surdo ou dos educandos ouvintes com o surdo.

O Processo de aprendizagem do educando surdo

O entrevistado Bruno narrou o processo de aprendizagem do educando surdo como sendo um processo contínuo: “por mais que a gente trabalhe com ele, eu percebo que cada dia a gente supera uma dúvida, mas muitas outras dúvidas aparecem, porque, ele está em contato com outras pessoas, novos horizontes.”

A entrevistada Bruna corroborou o discurso de Bruno, afirmando que o processo de aprendizagem do aluno surdo “tem que ser de maneira visual, para que ele possa entender o conceito e abstraí-lo”.

A inclusão escolar pressupõe a participação efetiva do aluno nas atividades escolares, interagindo com todos os atores da escola e tendo acesso ao processo de escolarização com qualidade, necessitando respeitar as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada educando.

Sendo assim, na visão de Oliveira (2011), para que a aprendizagem de alunos surdos seja efetivada, de maneira efetiva e satisfatória, é preciso que as metodologias adotadas no ensino estejam de acordo com as necessidades dos educandos, em ordem psíquica, social, afetiva, linguística e cognitiva.

Mantoan (2006) destaca a necessidade de superar a prática da escola tradicional na educação inclusiva.

A escola tradicional resiste à inclusão; eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais. Produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (p.30).

Para isso, se faz necessário:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência, nas salas de aula. Essa superação refere-se ao **que** ensinamos aos nossos alunos e ao **como** ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (p. 37 e 38).

A escola inclusiva, então, deve reorganizar o seu projeto político pedagógico, acabar com os entraves de acessibilidade, capacitar os professores para trabalharem com os diferentes alunos, não só os deficientes, mas todos em geral, respeitando e valorizando suas identidades culturais. Na prática do ensino-aprendizagem, pesquisar novas metodologias que conduzam o aluno ao conhecimento, para que este seja significativo, prazeroso e ativo.

Considerações finais

A pesquisa revela que as Representações Sociais de professores bilíngues sobre o processo de inclusão do educando surdo expressam o aluno surdo como o diferente da turma, isolado e com dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares. Além disso, estão associados ao ponto de interrogação, que pode ser interpretado em dois sentidos: o aluno surdo tem muita dificuldade em aprender, bem como, o professor o vê como uma incógnita, algo desconhecido, não sabendo como ensiná-lo.

O educando surdo não está incluso e a preocupação dos docentes ainda é com o modelo padrão da normalidade e não com a diferença.

Dessa forma, as atribuições dos sentidos e imagens presentes nesse processo são de dificuldades de comunicação; negação da Libras; ausência de material pedagógico e metodológico voltado para especificidade do alunado surdo e, principalmente, o processo de exclusão dos alunos surdos.

Esse estudo aponta que o processo de inclusão escolar do educando surdo necessita de mudanças nas representações negativas para positivas dos educandos, porque essas representações se materializam em práticas de exclusão; um currículo flexível e de estratégias metodológicas, que estejam de acordo com as necessidades psíquicas, sociais, afetivas, linguísticas e cognitivas dos alunos surdos.

Referências

BAKHTIN, M. M. O autor e o herói. In: **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 09 de Agosto de 2014.

_____. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005 . Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 09 de Agosto de 2014.

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAMPELLO, A.R.S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos surdos. IN: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro, Arara Azul, 2007.

DOZIART, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidades/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis- RJ. VOZES, 2009.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

FLEURI, R.M. **Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Educ. Soc, Campinas, Vol 27, n.95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. ____ (org). Tradução de L. U. **As Representações Sociais**. RJ. Ed. UERJ, 2001.

_____. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 47-67.

GOLDFELD, M.. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997. 176 p.

LACERDA, C.B.F. LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. IN: LODI, Ana C. B. e LACERDA, C. B. F. (org.) **Uma escola duas línguas- letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2009.

LODI, A.C.B. **A leitura em segunda língua: práticas de linguagem construtivas da (s) subjetividade (s) de um grupo de surdos adultos**. Caderno Cedes, Campinas, v.26. n°69, p. 185 – 2004..Mai/ago. 2006.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, SP EPUD, 1986

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?.** 2 ed. Moderna. 2006.

MOSCIVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **As Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, C. S. **Pesquisa Social :Teoria, método e criatividade**. RJ ,VOZES, 2010.

OLIVEIRA, W. M. M. **O ensino de Jovens e Adultos Surdos: análise das Práticas Metodológicas de Docentes de uma Escola Especializada de Belém**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA, I. A.. DIAS, A. S.. **Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012

SÁ, C.P. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** IN SPINK, M.J.P (org) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo, Editora Brasiliense, 1993.

SILVA, A. C.. **A representação Social da Surdez.** IN: LODI, A. C. B (org.). **Letramento, bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre, Mediação, 2012.

SILVEIRA, A. P.. **Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo: A [in] visibilidade na inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SLOMSKI, V.G **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.** Curitiba: Juruá, 2010.

VÍCTORA, C. G. et al. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

A HIPERESPECIALIZAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Hugo Carlos Machado da Silva¹⁴

Resumo:

Este artigo apresenta reflexões tidas a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre o desenvolvimento histórico do conhecimento científico e suas influências nos dias atuais com o objetivo de analisar os reflexos da compartimentalização das ciências e dos saberes na educação. Por meio de alguns fatos a ciência num determinado período se viu obrigada a especializar seu desenvolvimento, onde cada um estuda uma das partes de forma densa e particular para se chegar ao conhecimento do todo almejado. Hoje, estão evidentes os limites desta forma de pensar, há dificuldades para se enxergar a totalidade dos conhecimentos visto que os compartimentos segregados pouco fazem relações entre suas partes. Para o debate teórico desta temática nos apoiamos principalmente na visão de hiperespecialização de Edgar Morin, verificando as realidades que se apresentam na aprendizagem atualmente e que perspectivas podemos ter diante desta problemática. O texto também traz ideias de outros autores deste campo que apontam em direção à utilização das inter, pluri, multi e transdisciplinaridades como metodologias que favorecem a (re)construção de um saber com verdadeiros sentidos aos alunos.

Palavras-chave: Desenvolvimento da ciência, Conhecimento Científico, Hiperespecialização, Educação.

14 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduado em licenciatura plena em Matemática (UEPA). E-mail: huggo_silva@outlook.com

Introdução

Vivemos na atualidade o que podemos chamar de sociedade da hiperespecialização, onde conhecimentos são fragmentados para que possam ser melhor assimilados pelos indivíduos. A velocidade que as informações são desenvolvidas e repassadas é desproporcional ao tempo que temos para adquiri-las, fazendo com que atinjamos um nível muito superficial do conhecimento.

Nos discursos atuais, estão sendo debatidas formas de abordagens metodológicas, tanto na ciência como na educação, que estão para além do trabalho com os saberes compartimentados. É nesta perspectiva de discussões vislumbrando melhorias no processo de ensino e aprendizagem que se efetiva esta pesquisa que foi motivada a partir de discussões sobre o desenvolvimento histórico do conhecimento científico na disciplina Epistemologia e Educação do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA) o qual temos vínculo.

O objetivo desta pesquisa é analisar os reflexos da compartimentalização das ciências e dos saberes na educação, nos dias atuais, tendo por base o conceito de hiperespecialização de Edgar Morin.

Morin (2007) entende como hiperespecialização dos conhecimentos, quando cada ciência se torna uma ciência particular, no sentido de delimitar um campo de pesquisa e procedimentos específicos para seu desenvolvimento.

Realizou-se pesquisa de cunho bibliográfico, com leituras de autores entre os quais Morin (2007), Levy (2004) e Gallo (1997) tratam sobre o desenvolvimento histórico da ciência e nos trazem o cenário atual científico e educacional.

Pode-se observar na atualidade a emergência do chamado pensamento complexo de Edgar Morin, que busca as várias interações da relação parte/todo. Distingue sem separar as diversas disciplinas e formas de ciência, dando embasamento teórico para as ideias que consideram os variados fatores, a saber, as inter, pluri, multi e

trandisciplinaridades. Abordadas por Levy (2004; 2007), Guedes (2012), Gerhard e Rocha Filho (2012) e inclusive por Morin (2007), assim como outros autores, estas metodologias estão presentes nos discursos de forma a se perceber sua grande valia para a superação da forma estagnada de desenvolvimento científico.

Neste sentido, este texto está estruturado em três partes, a primeira é referente a exposição das ideias do pesquisador francês Edgar Morin que darão suporte as discussões que a seguirão, sendo a segunda destinada a mostrar como o pensamento fragmentado se faz presente na educação, bem como no caso particular em matemática, o que será objeto de discussão da terceira parte deste trabalho, que traz também alguns apontamentos na perspectiva de superação deste modelo de pensamento.

O pensamento de Edgar Morin

Não é pretensão desta seção a descrição densa do pensamento do pesquisador francês Edgar Morin, mas sim, discorrer sobre alguns assuntos que este autor discute, tais como a construção, omissão e consequências de erros e ilusões no contexto da evolução da ciência, a aquisição de aptidões gerais por parte do indivíduo e por conseguinte a inteligência geral. Estes servem como base para o nosso pensamento, principalmente sobre a hiperespecialização presente na ciência e na educação atual, tratando sobre seus limites e possibilidades. Para tanto, teceremos a seguir tópicos e categorias que estão presentes em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”.

Algumas considerações preliminares

Morin (2007) ao escrever “Os sete saberes necessários à educação do futuro” deixa explícito que estes não se tratam de um conjunto das disciplinas que são ou deveriam ser ensinadas, tampouco estabelecem regras para a conduta do professor em sua prática, pretendem apenas expor problemas que permanecem ignorados e necessitam de discussões para possíveis soluções.

No seu texto o autor trata de erros e ilusões que ao longo da história foram cometidos e pela ciência por muitas vezes omitidos, construindo assim um saber deficiente em alguns aspectos. Expõe que o conhecimento científico é poderoso em detecção dos erros e luta contra ilusões. Entretanto os paradigmas que controlam este tipo de conhecimento podem desenvolver suas próprias ilusões, portanto as teorias científicas estão sempre sujeitas ao erro (MORIN, 2007).

Alguns destes erros podem surgir de variados fatores como: a comunicação incorreta ou incompleta dos fatos e ideias; resistências à informações que não convém, assim há seleção de acordo com a preferência de quem adquire o conhecimento, entre outros. Desta forma, o desenvolvimento da ciência tem tido um acúmulo de limitações que hoje manifestam necessidade de mudanças.

Historicamente a evolução do conhecimento se deu pela utilização quase que hegemônica da linguagem matemática e da abordagem quantitativa para diálogos e análises de resultados. Principalmente através de Galileu, Bacon e Descartes a partir do século XVI quando começaram a ser criadas formas padrões de produção do conhecimento científico, o chamado método científico, que primordialmente limita o conhecimento ao que é quantificável, descrevem fenômenos somente com base na utilização de quantidades mensuráveis.

Desde o início desta trajetória a ciência já deixava pistas de que tenderia para um equívoco, pois desde o início, a evolução da ciência possibilitou que houvesse a separação entre os vários ramos do conhecimento sobretudo pela ideia de que qualquer objeto que se quisesse conhecer poderia ser particionado em quantas partes fossem necessárias para que pudessem ser entendidas de forma particular para depois se compreender o todo, o que se configura como uma ilusão que leva ao erro, é um processo bem pensado, porém pouco planejado, pois em alguns casos o todo tem propriedades que não são encontradas nas partes.

Portanto, aqui expõe-se um dos maiores problemas da sociedade atual, onde o desenvolvimento das partes se desenvolve somente para

si próprio não conseguindo a visualização exata da totalidade da qual faz parte e traz à tona problemas universais, indagações de como ter acesso a possibilidade de articular as partes, os compartimentos, e organizá-los. Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes) o multidimensional, o Complexo? (MORIN, 2007).

Estes problemas devem servir de inquietações para a educação, pois esta, além de possuir um papel decisivo para o futuro da sociedade, tem a responsabilidade de dar ao indivíduo uma formação onde possa ter o senso crítico do mundo ao seu redor, assim esta não pode mais estar imbricada somente fornecer conteúdos que favorecem seus respectivos interesses. Falamos aqui da educação no âmbito escolar, onde cada vez mais se vê os assuntos sendo trabalhados de forma separada.

Dessa forma, há inadequações cada vez mais amplas e graves, no sentido de que os saberes desunidos, divididos, compartimentados estão de um lado que não se correlaciona com o outro, o das realidades e problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, tornando cada vez mais difícil a contextualização do conhecimento. (MORIN, 2007).

Regredindo alguns séculos na história, nos deparamos com uma sociedade que sistematizava o conhecimento englobando todos os assuntos, que com poucos indivíduos não tinha a preocupação de aprofundamento e discussão dos saberes, porém com o aumento de complexidade nos conhecimentos, alguns campos do saber influenciados pela visão positivista de ciência começaram a ser trabalhados separadamente surgindo, então, a partir de necessidades, principalmente industriais, as especializações que visavam os conhecimentos específicos para resoluções de problemas técnicos deste período.

Crema (1993 *apud* Levy 2004, p. 106) afirma que “o enfoque disciplinar analítico gerou a especialização. A sua necessidade deveu-se à vastidão do conhecimento humano, especialmente a partir da revolução científica, e a divisão do trabalho, a partir da revolução industrial”. A industrialização, então, acabou tendo um papel importante

neste contexto de fragmentação, pois a partir da separação de funções no processo de produção, gerou a necessidade de especializações de acordo com cada área de atuação. Assim a visão de totalidade foi paulatinamente foi sendo perdida em meio ao progresso fragmentado das ciências, o que na época foi proveitoso pelo que se propunha a fazer e teve sim seus vários avanços, porém revelou grandes limites. Neste sentido, Guedes (2012) expõe que:

Para a Ciência, foi interessante a divisão entre vários ramos, até o momento em que foi necessária para o fortalecimento do seu escopo, mas em contrapartida, levou ao esfacelamento do conhecimento do todo. Um bom exemplo pode ser apresentado na Medicina, como um ramo científico com fracionamento de especialidades a tal ponto, que perdeu a noção do cuidado do corpo humano como um organismo único, indissociável, criando subdivisões para cada “membro” do corpo. (GUEDES, 2012, p.2)

Para Morin (2007) o conhecimento somente das informações ou de dados isolados não é suficiente para a formação de cidadãos críticos, proposta que tem sobre a educação. Estas informações carecem de um contexto, que nem sempre é o cotidiano, mas também pode se apresentar através de aplicações; a essência deste pensamento é que o aprendiz visualize sentido em tais informações, assim a contextualização se torna condição necessária para a absorção de fato do conhecimento.

Portanto, a crise epistemológica hoje discutida, vem de contra ao processo de fracionamento da ciência, de aprofundamento da disciplinaridade, onde cada sub-ramo cria seu próprio campo de ação, visto que a consequência disto é a perda da unicidade do conhecimento a partir da incapacidade de organização do saber disperso. Nesta perspectiva, Morin (2007) tem pensamentos sobre o ir além do raciocínio que preconiza conhecer as partes para se chegar no conhecimento do todo, um pensamento complexo que está para além da mera somatória de saberes, pretende “tecer junto” a rede complexa de saberes.

Hiperespecialização e Inteligência Geral

Pela compartimentalização dos assuntos surgem enormes obstáculos para o desenvolvimento do conhecimento mais amplo, global. É comum visualizar este fato no próprio sistema de ensino que adotamos atualmente, por exemplo, em matemática, são vários os assuntos que podem ser correlacionados uns com os outros, porém não é o que se apresenta na realidade, por conta da fragmentação dos assuntos, cada qual se desenvolve separado do outro, e ensinado de forma particionada, reduzindo os conhecimentos a se fecharem em suas “caixas”, onde cada um tem o seu lugar.

Para Morin (2007), a disjunção de disciplinas é prejudicial ao aluno, na medida em que este não consegue visualizar os problemas fundamentais e globais que se encontram ausentes nas disciplinas. Expõe que a hiperespecialização - a especialização que se fecha em si mesma impossibilitando sua integração na problemática global - inviabiliza o aprender do que “está tecido junto”¹⁵, o complexo dos saberes tratados. O autor ainda ressalta que:

de fato a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo de tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. (MORIN, 2007, p. 41).

Avanços nos conhecimentos foram produzidos no âmbito das especializações disciplinares, não há como negar a contribuição que de fato o desenvolvimento da ciência neste padrão nos trouxe, porém estes progressos estão dispersos, desunidos, dessa forma fragmentando os contextos.

Nestas condições as aptidões naturais para contextualizar e integrar os saberes é enfraquecida em detrimento da ideia de que cada

15 Expressão utilizada por Morin na explicação do termo “complexo”, que vem de “Complexus” e que significa originalmente “o que foi tecido junto”.

um é responsável apenas por sua tarefa específica. O professor entra em sala para ministrar “seu” conteúdo e se dá por satisfeito se este for entendido, não se preocupando se houve significância para o aluno neste entendimento.

Dessa forma, Morin (2007) destaca que a educação, assim como a ciência, precisa desenvolver o conhecimento que comporte o geral, bem como suas especificidades, promovê-lo de forma que haja vínculos entre as partes e o todo, compreendendo que um é pertencente ao outro e que estes se complementam. Para tanto, o autor defende a ideia de que a educação deve favorecer a aquisição de aptidões gerais, que é condição para o desenvolvimento da Inteligência geral.

Ao contrário do que podemos pensar, o desenvolvimento de aptidões gerais da mente, para Morin (2007), “permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a faculdade de tratar problemas especiais” (p.39).

Mas afinal, o que seriam estas aptidões gerais? Segundo Silva (2012):

[...]entende-se que a ‘aptidão geral’ é um conjunto de atitudes mentais que **conjugam** a sagacidade para resolver problemas, no caso do ensino matemático, seria levado além do cálculo, este instrumento do raciocínio matemático, revelando a natureza intrinsecamente problemática da matemática. (SILVA, 2012, p.257, grifo nosso)

É importante ressaltar que pensamento que Morin preconiza não é a favor do abandono do conhecimento das partes dando exclusividade ao conhecimento das totalidades, se apoia na necessidade de conjugá-las, complementando assim as os conhecimentos tidos nas especializações formadas ao longo da história. Em consonância ao pensamento de Morin, Levy (2004) expõe que:

não se trata de criar uma oposição incondicional à especialização, cuja utilidade – haja vista

esse fenômeno estar na origem da maioria das conquistas culturais da humanidade nos últimos séculos – não pode ser desprezada. É preciso, contudo complementar a especialização com a construção de relações entre as partes/disciplinas, fato que nos aproxima(ria) da visão do todo, o qual nossos antepassados, cujo “mundo” era menor, vislumbravam, por consequente, mais facilmente. Não obstante o armazenamento de informações ora ser maior a progressão rumo a consciência de totalidade é (sempre será) possível. Para tanto, basta que se mude a atitude mental, fazendo-se valerem (concordando-se com) os ditames da teoria da complexidade. (p.111)

Levy (2004) traz à tona um conceito fundamental no pensamento de Morin, a teoria da complexidade, a qual vem tecer, sumariamente, sobre os vários fatores que devem ser considerados e explorados e trabalhados em conjunto no ato educativo, “de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo” (MORIN, 2007, p.38). Assim, existe para Morin, a necessidade de efetivação de um pensamento que compreenda o conhecimento das partes dependendo do conhecimento do todo e que esta relação seja recíproca, reconhecendo que os fenômenos são multidimensionais.

Com a missão de promover a inteligência geral a educação deve se utilizar dos conhecimentos já existentes, superar os paradoxos decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados, efetivando um ensino para além de conhecimentos compartimentados, formando cidadãos críticos, que conseguem visualizar a realidade que estão inseridos. Portanto, a educação na atualidade vive em um momento de grandes desafios.

Currículo disciplinar presente na escola

A fragmentação do conhecimento científico se manifesta na escola quando esta está pautada no ensino de disciplinas separadas

que esquecem as intersecções nelas presentes, se desenvolvem e são ensinadas de forma a dar ao aluno o conhecimento em compartimentos. Não queremos com isto fazer uma proposta revolucionária de mudança deste modelo de ensino, mas mostrar que ele tem sido de certa forma danoso para a educação. Até mesmo no contexto de uma disciplina em particular o conhecimento é separado em diversos conteúdos, apresentados de maneira desvinculada. É o que se pode chamar de compartimentalização dentro dos compartimentos. Gallo (1997) afirma que:

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. (p.41)

Gerhard e Rocha Filho (2012) concordam e fundamentam este pensamento quando afirmam que é característica do currículo escolar da atualidade a disciplinaridade que tolhe de alunos os resultados realmente úteis do conhecimento, assim como fez a ciência com os erros cometidos ao longo de sua história, negligenciando a capacidade do pensar globalmente, de forma contextualizada determinado problema. Explicam que a estruturação do currículo escolar separado em disciplinas que não se relacionam decorre da influência que o pensamento cartesiano teve no desenvolvimento do conhecimento científico, o qual já discorremos anteriormente.

Assim como nos tempos das extremas necessidades técnicas dos séculos da industrialização, vivemos em mundo onde a velocidade de circulação de informações é muito alta, fazendo com que o conhecimento evolua rapidamente e seja cada vez mais complexo, deixando assim margem para continuarmos trabalhando de forma compartimentalizada com o conformismo e satisfação em se conhecer

uma somente partes do todo. Por isso devemos, como agentes vitais da educação, ter a preocupação de pensar que o conhecimento especializado precisa ser submetido à avaliação de benefícios e malefícios que pode trazer. Para isso é preciso, fundamentalmente, a análise de um ser crítico, formado através do processo educacional. Isso, segundo Gehard e Rocha filho (2012), “não pode ser alcançado, senão por uma educação que contemple prioritariamente a interdisciplinaridade” (p.127).

Porém, as propostas interdisciplinares esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação dos próprios professores, que precisam ultrapassar barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber. Mesmo em sua área de atuação os professores, por vezes, sentem dificuldades de ter acesso aos outros compartimentos que comumente não trabalha em sala de aula. Problemas estes que devem ser superados nos vários níveis acadêmicos.

O Caso da matemática escolar

Em matemática, os vários conteúdos têm suas fronteiras bem definidas, seja pela estrutura escolar, ou pela influência da forma em que foram formados os professores e gestores. Os conteúdos internos da matemática tendem a ser trabalhados por unidades, dando definições, exemplos, e exercícios que servem para fixar a ideia abordada. Apesar dos grandes avanços que a Educação Matemática trouxe aos dias atuais, ainda há muito que se avançar, existem limites nas próprias abordagens metodológicas que utilizam pensamentos da atualidade, assuntos matemáticos precisam, na maioria das vezes, de contextos para que os conceitos sejam significativos para os alunos.

Influências da compartimentalização na própria matemática são evidentes quando observamos os assuntos sendo ensinados de forma desconexa, um exemplo disto é o tratamento do assunto de logaritmos que tem uma estreita relação com o assunto de equação/função exponencial, bem como possui várias aplicações, porém, pouco se faz

menções dessas relações. Por muitas vezes os alunos deixam de gostar do conteúdo pela falta de conexão desenvolvida, seja pelo professor, pelo livro didático ou até mesmo pela imagem que a sociedade tem do conteúdo e que é inserida no pensamento escolar (SOARES, 2011). Os conteúdos mencionados aqui, e vários outros em matemática, se complementam servindo um de resolução para o outro. Por esse motivo que, ao nosso ver, o conhecimento contextualizado é útil ferramenta de auxílio visando um melhor e mais significativo aprendizado por parte do aluno.

Vale deixar claro que em nosso pensamento, o contextualizar não está pautado apenas em mostrar que um determinado assunto pode ser visto no dia-a-dia do aluno, é comum pensarmos assim, mas esta não é a única maneira de se ter um ensino contextualizado. Podemos ter por exemplo uma situação matemática em um contexto antigo, é o caso de imaginarmos como seria o cálculo de medidas há séculos atrás se antes não havia o metro comumente utilizado hoje, assim o professor consegue mostrar que medidas não se limitam somente ao padrão utilizado atualmente.

Pesquisas na área da Educação Matemática, segundo Silva *et al* (2005), revelam que temos pelo menos quatro tipos de contextualização, o primeiro é o que mais percebemos e conhecemos, a contextualização no cotidiano do aluno, que como o nome sugere associa o assunto com a vida diária, mostrando conteúdos que evidenciem suas aplicações práticas, o segundo tipo é o conhecimento contextualizado na história e evolução da própria matemática, mostrando a grande contribuição que grandes matemáticos deixaram para o nosso entendimento hoje, o terceiro tipo diz respeito ao contexto da interdisciplinaridade, trabalhando com conceitos aplicados ou modelados nas diversas áreas do conhecimento de forma onde o aluno possa perceber que este determinado conceito tem seu contexto não em apenas uma disciplina onde é estudado, em várias outras. O quarto e último tipo aqui abordado trata da contextualização da matemática pela matemática, que situa o raciocínio do aluno a partir de um determinado con-

ceito mais simples já visto anteriormente, um exemplo, que ao nosso ver é importante destacar é o estudo da equação da reta contido no assunto de geometria analítica comumente ministrado no 3º ano do ensino médio, onde o professor pode relacionar com o conhecimento de funções do 1º e 2º graus que possivelmente já foi adquirido pelo aluno, dando assim sentido ao minucioso estudo da reta.

Dessa forma, a matemática, assim como as outras áreas do conhecimento, abre possibilidades para a construção de um conhecimento significativo para seus alunos, sabemos que a compartimentalização disciplinar tem seus muros construídos de forma muito resistente, mesmo com metodologias diferenciadas para o ensino, o desafio de estabelecer um pensamento como preconiza Morin é grande demais.

Nesta visão, vários são os autores que apontam para a utilização de formas de abordagem que contemplem os diversos, vislumbrando as interações entre os conhecimentos, indicam, principalmente, a viabilidade das inter, multi, pluri e transdisciplinaridades. No entanto, Gallo (1997) adverte para o cuidado com a utilização destas abordagens. Em especial, indaga: “a proposta interdisciplinar dá realmente conta de superar a histórica compartimentalização do saber?” (p.47). O autor, fazendo críticas à interdisciplinaridade, afirma que ela apenas vem a confirmar as fronteiras existentes no conhecimento, deixando claro que a ação que esta pode exercer é de uma abrangência muito pequena. O que vem só a corroborar com a ideia de árduo trabalho terá a educação diante do desafio de superar a fragmentação dos saberes.

Considerações finais

A evolução da ciência mostra que chegamos a um ponto em que é necessário reunificar saberes. No ambiente da pesquisa científica, assim como no meio escolar, a perspectiva disciplinar teve sua contribuição para o desenvolvimento, porém, deixou várias lacunas que são prejudiciais em nosso contexto, a necessidade de mudança no foco das preocupações em direção à integração já é de caráter emergencial.

A hiperespecialização, consequência do processo de desenvolvimento da ciência está presente no ambiente escolar quando os alunos demonstram que não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento, um dos motivos do repúdio à determinadas disciplinas é a consequência da falta de sentido no que se aprende.

As metodologias que abordam os conteúdos de forma a reconhecer as intersecções entre estes agem de forma a favorecer a superação deste modelo de desenvolvimento do conhecimento. Para que se alcance bom êxito na educação devemos, portanto, estabelecer relações que as partes possuem no todo e da mesma forma identificar o todo existente nas partes. Propostas como as inter, multi, pluri e transdisciplinaridades, bem como outras que têm esta mesma perspectiva são, se bem planejadas e executadas, de grande valia para este pensamento.

Não obstante, este texto vem também mostrando que no percurso histórico da ciência muitos erros foram cometidos gerando ilusões de avanço bem sucedido, portanto aqui deixamos também um alerta na utilização das novas abordagens, o professor quando planeja atividades nesses sentidos deve tomar cuidados para não cair nas mesmas ilusões. Tendo sempre a ideia de que o ser humano é complexo, assim como sua realidade, portanto os diversos fatores devem ser considerados no ato educativo.

Referências

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso**: Revista de Ciências Sociais e Humanas, Piracicaba, SP, v. 10, n. 21, 1997

GERHARD, Ana Cristina; ROCHA FILHO, João Bernardes da. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio**. In: Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), p. 125-145, 2012. (Revista eletrônica) Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID287/v17_n1_a2012.pdf> UFRGS, Março, 2012.

GUEDES, Josiel de Alencar. **A crise da ciência moderna e a busca de uma superação**. In: GEOTemas, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 2, n. 2, p. 121-130, jul./dez., 2012.

LEVY, Lênio Fernandes. **Modelagem Matemática no Ensino e Transdisciplinaridade**: O Século XXI e a Necessidade da Formação de Professores de Matemática Reflexivos e Pesquisadores. In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática (IX ENEM), 2007, Belo Horizonte - MG. IX ENEM, 2007.

_____. **O Conhecimento Científico / Matemático ao Longo do Tempo**: Relação entre Aspecto Quantitativo da Produção e Compartimentalização. Traços (UNAMA), Universidade da Amazônia, v. 6, n.14, p. 105-114, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2007.

SILVA, Francisco Hermes Santos da; GUERRA, Renato Borges. Contextualização do Ensino da Matemática. In: **III Congresso Internacional de Ensino da Matemática**, 2005, Canoas- RS. Anais do III Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2005. v. 01.

SILVA, Francisco Hermes Santos da; LEVY, Lênio Fernandes; MENDES, Maria José de Freitas; BARROS, Osvaldo Santos. **Tendências metodológicas no ensino de matemática**. Belém: EDUFPA, 2005. v. 18. 90p .

SILVA, Silvio Tadeu Teles da. Morin e o ensino de matemática. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. (Org.). **Epistemologia e Educação**: reflexões sobre temas educacionais. 1 ed. Belém: PPGED-UEPA, 2012, v. 1, p. 253-260.

SOARES, Evanildo Costa. **Uma investigação histórica sobre os logaritmos com sugestões didáticas para sala de aula**. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4425> Acesso em: 18/02/2014

PRÁTICAS EDUCATIVAS AUTÔNOMAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Gicele Holanda da Silva Pinto*¹⁶

Resumo

O estudo da obra de Cornelius Castoriadis (1982) “A Instituição Imaginária da Sociedade”, estimulou a presente análise sobre a relevância de práticas educativas autônomas na educação escolar. Nesse sentido, buscou-se analisar a prática autônoma Castoridiana e identificar ações necessárias para a construção da prática educativa autônoma na educação escolar. Tendo assim, como ideia central a reflexão de uma nova sociedade, baseada nos princípios da alteridade, solidariedade e do fazer e saber sendo a práxis autônoma elemento essencial. A pesquisa tem como aporte teórico os estudos de: Castoriadis (1982), Oliveira (2009), Oliveira (2004), Rodrigues (2008), Freire (1996); (2004), Libâneo (2010) e Morin (2000). Mediante as análises podemos afirmar que o processo de educação autônoma é imprescindível e possível de ser desenvolvido pelas práticas educacionais escolares, necessitando que espaços sejam criados, ideias e práticas sejam revistas e construídas.

Palavras-chave: Autonomia. Prática Educativa. Educação Escolar. Práxis

Introdução

As práticas educacionais realizadas nas instituições escolares é um campo que no contexto histórico da sociedade sempre despertou interesse, investigação e questionamentos de autores que acreditam

16 Mestranda em Educação - Universidade do Estado do Pará. Pedagoga -Universidade do Estado do Pará .Especialista em Atendimento Educacional Especializado – Universidade Estadual de Maringá - Paraná. Pesquisadora do Observatório Nacional das SRM’S- UFSCAR

na promoção do ensino e aprendizagem com qualidade para todos os cidadãos. E ao fazerem estudo sobre a educação, é inevitável a análise social e política que a permeia e os ideais que se propagam mediante sua ação, que vão ao encontro de ideologias que tendem a estimular a segregação, a exclusão e a valorização do eu em detrimento do “outro”.

Cornelius Castoriadis em sua obra intitulada “A Instituição Imaginária da Sociedade” (1982), não investiga diretamente a educação e suas práticas, porém faz uma análise profunda acerca do histórico-social, da imaginação e imaginário e da sociedade autônoma, apontando caminhos para a compreensão desses aspectos e principalmente elucidando a necessidade de uma nova sociedade, baseada nos princípios da alteridade, solidariedade e do fazer e saber sendo as práticas autônomas elemento essencial.

O conceito de autonomia de Castoriadis remete-nos a refletir sobre práticas educacionais possíveis e capazes de transformar o ensino, a aprendizagem, a prática pedagógica docente e discente e a instituição escolar. Nesse sentido, trazer a teoria do autor para a reflexão educacional é necessário para a elucidação de ações, implantação ou implementação de políticas públicas sociais e educacionais baseadas na prática educativa autônoma.

Este artigo tem por objetivos analisar a prática autônoma Castoridiana e identificar ações necessárias para a construção da prática educativa autônoma na educação escolar. O mesmo é de cunho bibliográfico e está fundamentado pelo seguinte aporte teórico: Castoriadis (1982), Oliveira (2004); (2009), Rodrigues (2008), Freire (1996); (2004), Libâneo (2010) e Morin (2000).

O presente trabalho intitulado “Práticas Educativas Autônomas na Educação Escolar”, está desenvolvido através dos seguintes tópicos: Educação e Autonomia; Práticas Educativas das Instituições Educacionais e Práticas Docentes e Discentes Autônomas

Educação e Autonomia

Castoriadis (1982) em sua obra intitulada “A Instituição Imaginária da Sociedade” faz análise profunda sobre o imaginário social que permeia as relações entre as pessoas e as instituições. Definindo-o como “[...] criação de significações e criação de imagens ou figuras que são seu suporte”. O sentido do termo simbólico é atribuído pela relação entre a significação e seus suportes (imagens e figuras)” (CASTORIADIS, 1982, p. 277).

Apesar de não ter direcionado especificamente sua obra à educação, nos conduz a repensar não somente o campo social, político e econômico, como também a instituição escolar enquanto espaço possível da produção do conhecimento coletivo autônomo e as ações autônomas de docentes e discentes.

Rodrigues (2008, p. 61) afirma que:

Ainda que Castoriadis não tenha se dedicado a detalhar sua abordagem da educação, ela se encontra demarcada pelo seu engajamento político radical, como processo matricial na produção/fabricação dos autores sociais que, ao que se posicionarem em uma sociedade democrática, criam leis que podem reflexiva e lucidamente dizer (...) essa é também a minha lei (CASTORIADIS, 1992, p.24).

Aspectos como alteridade, construção conjunta do conhecimento, relevância dos objetivos em comum para mudança social baseada em uma práxis atuante e reflexiva, nos inquieta e nos conduz a buscar nos estudos do autor subsídios para uma prática educacional autônoma e democrática, onde seus autores possam identificar e compreender suas capacidades enquanto coletividade, refletindo também a relação histórica social que embasa a sociedade.

Castoriadis (1982, p. 90) compreende o processo histórico social como: “[...] o mundo histórico é o mundo do fazer humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser

elucidada”. Nesse prisma, podemos afirmar que o histórico social é realizado mediante a relação de ensino, aprendizagem e construção de saberes entre as pessoas. E a construção da autonomia dependerá de como seja incentivado as ideias, os estudos e principalmente as ações que possibilitem evoluções.

Para o autor a história da sociedade é feita por ações construídas, desejos reprimidos, lutas vencidas, guerras perdidas e ideais compartilhados, que exprimem um fazer que está relacionado a um saber. A humanidade faz a sua história, que embasa futuras gerações a recriá-la, porém é imprescindível que essa capacidade de recriação seja estimulada, através de uma práxis reflexiva e autônoma. “Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (CASTORIADIS, 1982, p. 94). Podemos compreender que a práxis precede a um saber, sendo este construído mediante uma sociedade social histórica, que reflete saberes, vivências e um imaginário que pode libertar o indivíduo, assim como pode conduzi-lo a uma pseudoautonomia.

A educação despertada para a troca de experiências entre seus pares, capaz de ressignificar ideias e atitudes sobre o individualismo, o coletivo e o social, poderá despertar o sujeito da pseudoautonomia para uma prática autônoma, baseada na:

[...] elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito (CASTORIADIS, 1982, p. 126).

Nesse prisma, ser autônomo é permitir a socialização, compreensão, recepção e apreensão de saberes de um sujeito com o outro, despertando valores éticos, sociais e políticos, que devido a sociedade capitalista vivenciada estão adormecidos e até esquecidos, propiciando assim, a busca contínua por uma sociedade verdadeiramente democrática.

Oliveira (2008) realiza a seguinte reflexão sobre o sujeito autônomo:

O sujeito em Castoriadis não é o eu do eu penso cartesiano, sujeito-atividade pura, dos filósofos subjetivistas, e sim atividade sobre alguma coisa. Sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros, um ser de práxis. O suporte da articulação de si e do outro é o corpo, que não é alienação, mas participação no mundo e no sentido, ligação e mobilidade, pré-constituição de um universo de significações antes de todo pensamento refletido. Estrutura concreta do sujeito (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Pelo fato da instituição escolar atender sujeitos com diferentes culturas, histórias, valores e ideologias sociais que refletem assim, a humanidade complexa (MORIN, 2000), a mesma deve ter claramente a sua funcionalidade social, educacional e cultural. E esta deve atender às reais necessidades de sua clientela escolar, que busca o espaço educativo como o caminho mais promotor de ascensão social e econômica. Castoriadis (1982) traz a discussão sobre a relevância da visão funcionalista da instituição para a manutenção da própria existência da sociedade, como também da importância da mesma atender de forma integral as necessidades que possam justificar a sua existência social.

Práticas Educativas das Instituições Educacionais

As instituições são formadas por redes simbólicas, estabelecidas pelas ideologias que a sustentam simbolicamente e geram alienações (CASTORIADIS, 1982). Nesse sentido, quais redes simbólicas e ideologias sustentam a instituição escolar? Que alienações são alimentadas?

Quando pensamos na instituição escolar, talvez venha em nossa imaginação os seguintes significados: aprender, brincar, obedecer

regras, encontrar barulho ou silêncio e de fazer amigos. Esses significados podem ser considerados como concretos, porém existem os significados abstratos como a subjetividade dos sujeitos, os saberes culturais, sociais e educacionais nem sempre explorados e valorizados na escola, que compõe o imaginário.

Essa instituição simbólica traz consigo, ideias sobre e para a sociedade, que pode libertar como também, aprisionar cada um de seus sujeitos a olharem apenas em uma direção, tendo assim, uma visão unilateral, impossibilitando a onilateralidade, que é capaz de elucidar um olhar contextualizado e diverso do saber, fazer e aprender. No entanto, o que percebemos em nossa realidade é a escola presa a uma visão única, que contribui para a manutenção da ordem social vigente em detrimento dos direitos de cidadania, educação, saúde e moradia.

Libâneo (2010, p. 79) nos faz refletir sobre essa ideologia quando afirma:

[...] O vínculo da prática educativa com a prática social global faz vir à tona o fato de ela subordinar-se a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos sociais. Nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes (consolidados pela ação do Estado), como também a ser transmissora da ideologia que responde a esses interesses.

Dessa forma, a escola pode ser concebida como o espaço para a transmissão de diversos conhecimentos impregnados de ideais neoliberais, que alimentam a individualidade, a competitividade e a segregação. A demarcação territorial, social, econômica e educacional é cada vez maior, somente os melhores são percebidos, aplaudidos e colocados em lugares de prestígio social. Às margens da sociedade são destinadas para aqueles que por algum motivo, não conseguiram avançar as etapas do ensino, e ficaram pelo meio do caminho.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 148) evidencia que:

Na sociedade moderna o “Outro” se constitui em indivíduos excluídos socialmente, estando implícito também a ideia de subordinação a grupos dominantes, seja por fatores econômicos (classe social), de gênero, étnico, cultural, entre outros.

Castoriadis (1982) afirma que as instituições têm o poder de alienar. Na escola alienações são produzidas e reproduzidas vejamos algumas ações que normalmente são vivenciadas: utilização de estratégias como a premiação dos melhores alunos; afirmação e convencimento que com o estudo o aluno terá um lugar privilegiado na pirâmide social e quando dividimos diretamente ou indiretamente os espaços e as atividades dos mais inteligentes e dos que possuem alguma dificuldade.

Através dessas ações conseguimos oportunizar e fortificar a divisão, a competitividade e a utopia, pois sabemos que a educação sozinha não tem força para garantir a ascensão social do sujeito, pois isto implica também aspectos que permeiam a política social e econômica. Temos profissionais que não são valorizados nem financeiramente e nem socialmente. Exemplo: os professores.

Em nossa visão, o reflexo dessa educação representante da ideologia e da alienação capitalista, coloca a instituição escolar longe dos meios e fins dos reais objetivos de sua existência. Não podendo assim, efetivar a sua ação social e política. Todavia, é preciso encontrar novos objetivos e direções para a educação, tanto para redirecionar seu papel enquanto instituição que deve primar pelo atendimento de qualidade de todos os seus discentes e principalmente educar para a coletividade.

Em análise feita por Rodrigues (2008, p. 63), para Castoriadis a educação teria o seguinte papel:

[...] O papel da educação então se apresenta em sua dupla face – a **conservadora**, entendida como

a manutenção dos padrões organizativos que protegem o grupo da fragmentação destruidora; e a **renovadora** do sujeito social, aquela que possibilita o questionamento permanente do que é instituído e do critério de verdade que o sustenta; em suma, dos valores que o caracterizam enquanto grupo, possibilitando a renovação e a inclusão de novos padrões de desempenho sociopolítico.

O projeto revolucionário de Castoriadis (1982) aponta caminhos para a busca de uma sociedade coletiva, invoca a substituição da competitividade pela capacidade humana de dialogar, estudar e agir em grupo sobre suas necessidades sociais, educacionais, culturais e econômicas. Significando assim, que a busca pela transformação do social precede um fazer e saber coletivo, ou seja, autônomo. Fica evidente também que são os cidadãos que fazem e vivem a história atual e sentem o reflexo negativo da ideologia e alienação capitalista, os autores desse processo de mudança radical. Todos os homens e mulheres, independente de suas condições sociais, econômicas, educacionais ou culturais tornam-se autores principais desse projeto.

“Uma nova sociedade criará certamente um novo simbolismo institucional e o simbolismo institucional de uma sociedade autônoma terá pouca relação com o que conhecemos até aqui” (CASTORIADIS, 1982, p. 153). Nesse sentido, o simbólico é formado por um imaginário social, se este é transformado, conseqüentemente, mudanças serão efetivadas no simbolismo. É possível percebermos que o autor dá ênfase em seu estudo ao imaginário, compreendendo que é através do mesmo que o indivíduo pensa a sua realidade, cria seus objetivos, apreende o simbolismo, a ideologia e a alienação capitalista.

A relevância dada por Castoriadis ao “imaginário” não foi percebida por Marx, como um dos pontos fortes da manutenção do poder da superestrutura. “Mas esse papel do imaginário era visto por Marx como um papel limitado, precisamente como papel funcional, como elo “não econômico” na cadeia “econômica”. É evidenciado no estudo de Castoriadis que o papel do imaginário é ilimitado, ou seja,

atinge não só os indivíduos da sociedade, mas também o próprio capitalismo.

O projeto revolucionário em Castoriadis (1982, p. 116) tem suas raízes na realidade histórica efetiva, na crise da sociedade estabelecida e na sua contestação realizada pelos indivíduos. Esta crise não está na “contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e a manutenção das relações de produção capitalistas”, tal como a perspectiva marxista, mas consiste “em que a organização social só pode realizar os fins que se propõe usando meios que os contradizem, fazendo nascerem exigências que não pode satisfazer, estabelecendo critérios que é incapaz de aplicar, normas que é obrigada a violar”. A crise não é simplesmente uma oposição entre classes, ela é em si mesma conflitual. Além disso, a contestação não consiste simplesmente, como na visão marxista, “a luta dos trabalhadores contra a exploração, nem sua mobilização política contra o regime” e sim a manifestação nos grandes conflitos abertos e nas revoluções que marcam a história do capitalismo, estando presente de uma forma implícita e latente no cotidiano, no modo de trabalho e de viver dos indivíduos (OLIVEIRA, 2009, p. 55).

Pela compreensão de Oliveira (2009) somos conduzidos a perceber o projeto revolucionário como um movimento de debates e reflexões entre os indivíduos acerca de suas histórias, vivências e ideias, o que oportuniza as contestações do que se tem como sociedade e do que se quer ter. Nessa práxis onde saberes geram fazeres, é possível despertar a inquietude cidadã dos sujeitos conduzindo-os através de sua capacidade criadora de compreenderem a existência das contradições que permeiam a ação capitalista, ou seja, seus conflitos. É a partir do entendimento de que existem nesses conflitos caminhos que possam evidenciar rupturas de ideologias, alienações e de poder e principalmente a possibilidade de uma nova sociedade.

Nessa visão de busca de caminhos e de espaços, é imprescindível acreditarmos que “[...] é possível em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é o que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe” (FREIRE, 2004, p. 38). Freire nos estimula a perceber a existência dos espaços nas instituições e principalmente buscar estimular a participação crítica, reflexiva e ativa nos mesmos. A necessidade de encontrarmos esses espaços e trabalharmos neles mediante a coletividade é sem dúvida a forma mais prudente de fazermos uma sociedade diferente daqui temos hoje e projetarmos uma vivência comunitária, fazendo assim, uma história diferente, uma educação emancipadora.

Práticas docentes e discentes autônomas

Uma educação emancipadora deve ser precedida de práticas docentes e discentes autônomas. Mas, como deve ser tratada a prática educativa autônoma na visão de Castoriadis? Rodrigues (2008, p.61) nos traz a seguinte resposta: “[...] Tratando-a como um amplo processo, questionando filosoficamente as possibilidades do homem com sujeito e objeto do próprio ato de conhecer”. É dado à educação a grande responsabilidade de fazer do ato de educar uma ação efetiva de aprendizagem tanto acadêmica, quanto política e social. Mas, para isso ser efetivado, é preciso que a educação seja privilegiada e que a valorização de questões econômicas que centralizam o crescimento do capital seja desprivilegiada (RODRIGUES, 2008).

As práticas educativas autônomas devem ter em seu processo contínuo a alteridade, a práxis, a solidariedade, o conhecimento acadêmico, cultural, social e econômico, a criatividade e o interesse incessante por uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada um possa ser atendido em suas especificidades e potencialidades, dando ao indivíduo o direito de ser visto e compreendido como gente que pensa, sente, aprende, ensina, sonha e vive e que com o “Outro” poderá pensar, sentir, aprender, ensinar, sonhar e viver de uma forma mais significativa.

Assim como a instituição escolar é questionada sobre a sua função social, a prática docente também deve ser interrogada, pois é na relação de ensino e aprendizagem desse docente com o discente que espaços podem ser travados ou alargados.

Na visão de Castoriadis (1999:1992), a educação se apresenta como uma atividade *prático-poiética*, cuja tarefa não é a intercompreensão entre o professor e o aluno, em suas relações intersubjetivas, mas possibilitar ao aluno o acesso à sua autonomia, ou seja, desenvolver a capacidade de se questionar e de se transformar de forma consciente (OLIVEIRA, 2009, p. 54).

Para que o docente possa exercer sua prática nessa direção precisa (re)construir continuamente ideais políticos e pedagógicos, capazes de impulsioná-lo a acreditar que é co-responsável pela aprendizagem acadêmica, social e cultural de seus discentes. “A educação é um ato político” (FREIRE, 2004, p. 34), a prática pedagógica docente precisa ser conduzida por este caminho, para assim, ter ações inclusivas, participativas, motivadoras e autônomas.

Tais ações devem perpassar sua práxis como profissional docente e como cidadão político, reivindicando aspectos importantes para a qualidade da educação como: valorização salarial e de carreira, condições de trabalho dignas e formação continuada. Essas reivindicações precisam acontecer na perspectiva não do sujeito enquanto ser individual, mas da percepção, aceitação e construção com o “Outro”.

A compreensão e atuação do discente sobre suas responsabilidades enquanto, sujeito autônomo é imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. Quando o discente consegue se libertar de seu individualismo e de seu egocentrismo, começa a perceber que precisa da vivência coletiva e de respeitar os limites e contribuições que a mesma lhe proporcionará.

A consciência crítica dos discentes precisa ser elucidada e incentivada por seus docentes, como também pela ação política pedagógica da escola, que deve nortear objetivos e estratégias educacionais que desenvolvam teorias e práticas contextualizadas com os saberes e vivências dos discentes. Como já enunciamos neste texto, a ideologia dominante se desenvolve através de pequenas ações realizadas no dia a dia escolar, é preciso revisitarmos nossas concepções e ações de educar, se realmente queremos honrar o compromisso de educador que assumimos ao adentrar na educação.

A instituição escolar é um dos espaços para se trabalhar e motivar essas vivências. E para isso deve garantir em seu projeto político pedagógico ações que garantam práticas educativas autônomas de todos os autores do processo. Tal proposta pedagógica precisa ser capaz de fomentar saberes acadêmicos, sociais e culturais capazes de conduzir os discentes a serem e terem ações políticas e autônomas. E para a efetivação desse processo, é necessário “[...] o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 1996, p. 29).

Diferentemente dos projetos educacionais implantados nas instituições escolares pelos governos federal, estadual ou municipal, o projeto educacional autônomo precisa partir da escola, ser elaborado e executado por seus autores, pois infelizmente o que presenciamos normalmente são projetos sendo executados, mas que são elaborados por pessoas ou instituições que não conhecem a realidade escolar, são experiências de outras comunidades ou até de outros países, sendo implementadas, porém não vivenciadas pelos docentes e discente uma vez que não retratam os seus interesses e necessidades.

Nessa perspectiva o docente em sua profissão se vê muitas vezes conduzido a desenvolver trabalhos que vão de encontro ao que realmente o mesmo precisa para melhorar sua atuação e principalmente a qualidade da aprendizagem de seus discentes. Segundo Linhares (2010) conteúdos e metodologias são implantados nas escolas, porém pouco atendem aos objetivos dos docentes, pois são identificados pelos

mesmos sem relevância. Essas questões e outras como a valorização, condições de trabalho, formação continuada e salário, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem precisam ser discutidas continuamente visualizando assim, busca de melhorias.

Para a construção do projeto educacional autônomo é preciso que docentes e discentes tenham espaços para refletirem, discutirem, criarem e agirem sobre questões que possam verdadeiramente sinalizar mudanças positivas para a sociedade. E principalmente terem o apoio e confiança da instituição escolar, para assim, irem aos poucos conquistando novos espaços e mais parcerias.

Considerações finais:

Podemos afirmar que o estudo sobre a relevância de práticas educativas autônomas na educação escolar, possibilitou visualizarmos que as problemáticas e necessidades da sociedade, especificamente da instituição escolar devem ser percebidas e refletidas por cada cidadão juntamente com o “Outro”. E é nessa relação histórica cultural, política e social com o outro que barreiras atitudinais podem ser quebradas e que possíveis soluções podem surgir.

A instituição escolar, as práticas docentes e discentes precisam ser fundamentadas por princípios que primam pela construção do conhecimento que conduza ao questionamento da própria sociedade, de suas instituições e principalmente do imaginário capitalista que institui a pseudoautonomia. Tendo assim, a necessidade de estimular uma práxis reflexiva e atuante, baseada nos princípios da alteridade, solidariedade e coletividade.

Os limites existentes para alcançar a escola autônoma são cotidianamente reproduzidos: como o individualismo, a competitividade e a divisão social desigual e desumana, porém é preciso abrir novos espaços, diálogos e práticas mediadas pela educação autônoma, tendo assim, possibilidades de estudar, planejar e executar um projeto educacional revolucionário.

Referências:

- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição e o imaginário**. 3 e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**; Org. e notas Ana Maria Araújo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** – 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010.
- LINHARES, Célia. Desafios contemporâneos da educação docente tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, Ângela I. L. de F. et al. **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **O social-histórico e a educação em Castoriadis**. In: Revista Cocar/Universidade Estadual do Pará. v. 3, n. 5,_. Belém: EDUEPA, jan./jun. 2009.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- RODRIGUES, Denise Simões Souza. **A educação como projeto político: lições de autonomia em Castoriadis e Freire**. In: Revista Cocar/Universidade Estadual do Pará. v. 2, n. 4,_. Belém: EDUEPA, 2008.

APROFUNDANDO AS CONCEPÇÕES CONCEITUAIS DE MARX SOBRE O TRABALHO: ALGUNS PONTOS PARA DEBATE

Marinês de Maria Ribeiro Rodrigues¹⁷

Resumo

Este texto nasce da leitura do pensamento epistemológico de Marx trabalhado na disciplina Epistemologia e Educação ministrada pela Professora Ivanilde Apoluceno no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. As concepções desse autor oferecem bases epistemológicas para análise da categoria *trabalho* através da reflexão sobre a nova configuração da classe trabalhadora, da forma assumida pela divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea e do trabalho como princípio educativo e humanizador. Em conformidade com Marx, pode-se inferir que uma noção ampliada de classe trabalhadora hoje, inclui todos aqueles e aquelas que vendem a sua força de trabalho para o capital em troca de salário. Portanto, o conceito de trabalho se estrutura na relação entre assalariamento e subordinação. Evidencia-se também que a ligação indissociável entre opressão sexual e exploração econômica permite reconceitualizar o trabalho, que passa a comportar as duas dimensões: relações de classe e de sexo. Consequentemente o trabalho como princípio educativo e humanizador se constitui como o conteúdo e o método para a formação do homem onilateral, haja vista que como processo educativo, o trabalho subverte as condições sociais e liberta o homem, pois a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. Quanto à metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, buscando em alguns clássicos, como, Manacorda,

17 Mestranda da 9ª turma do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará – UEPA, na linha de pesquisa: Saberes culturais e educação na Amazônia. E-mail: marinesdemaria@hotmail.com

Mészáros, Hobsbawn, entender qual a contribuição que os mesmos apontam para a compreensão da presente realidade e principalmente Karl Marx por ser o divisor de águas no tocante ao debate sobre a centralidade do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Emancipação. Classe Trabalhadora

Introdução

A ideia de aprofundar as concepções conceituais de Marx sobre o trabalho surgiu durante as aulas de Epistemologia e Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, mas evidenciou-se mais necessária, pelo convívio intelectual com a professora Ivanilde Apoluceno que ministrou a disciplina, a qual influenciou e influencia meu pensar e fazer pedagógico, pois como disse Freire: “a cabeça pensa onde os pés pisam”.

A partir de então resolvi revisitar as obras de Manacorda, Ricardo Antunes, Mészáros e do próprio Marx, no sentido de me aprofundar dessa temática ampliando-a e desenvolvendo-a em outras dimensões, que em meu entendimento, são centrais quando se pensa no mundo do trabalho hoje, e nos seus múltiplos sentidos.

Para dar concretude a essa categoria de análise, procurei refletir primeiramente sobre a nova configuração da classe trabalhadora, analisando ao longo do texto a forma assumida pela divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea e o trabalho como princípio educativo e humanizador. Pelo limite de espaço analiso apenas esses três elementos, pois compreendo que os mesmos têm uma contribuição significativa para a compreensão dessa categoria de análise.

No que diz respeito ao mundo do trabalho, pode-se observar que muitos questionamentos mobilizam as pessoas na sociedade contemporânea, dentre eles: O que fazemos com nossos dias? Quando trabalhamos só cumprimos tarefas ou interagimos uns com os outros? Será que só fazemos parte da sociedade quando realizamos alguma atividade produtiva? Porque o mundo do trabalho precisa ser regido

por regras? Porque nem todas as pessoas tem trabalho? Porque existe desigualdade de gênero no trabalho? Enfim, quando entramos no universo do trabalho, percebemos que muitas questões estão em jogo e a releitura dos conceitos de Marx oferece a chave para a compreensão do mundo do trabalho e suas consequências mais imediatas para a classe trabalhadora.

A Forma de ser da classe trabalhadora hoje

Para construir uma noção ampliada da forma de ser da classe trabalhadora hoje, é preciso primeiramente conferir o conceito marxiano de trabalho, pois este oferece novos elementos para pensar a centralidade da sociedade contemporânea.

Marx, para construir um conceito de trabalho, remonta as origens históricas do homem, constatando que “o trabalho é o pressuposto de toda existência humana” (1984, p. 76). Foi a primeira ação histórica do homem para produção da sua vida material, isto é, uma atividade vital, sem a qual a vida não existiria. Portanto, é um termo historicamente determinado, que indica a condição de 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 (1984, p. 249).

Em sua obra “A Ideologia Alemã”, Marx descreve o trabalho da seguinte forma:

O trabalho é aqui, ainda uma vez, a coisa principal, o poder acima dos indivíduos: obviamente, nas condições historicamente determinadas da divisão do trabalho, que é expressão idêntica a propriedade privada, e sempre nas condições descritas pela economia política. O trabalho, recolocando o processo histórico da alienação, perdeu toda aparência de manifestação pessoal, e, agora, é a única forma possível, embora negativa, da manifestação pessoal. 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 (1984, p. 298).

É importante, que, sobretudo, se destaque que esse é, portanto, o sentido negativo do conceito de trabalho em Marx, um conceito que apresenta o trabalho como não matéria prima, não instrumento, não produto, ou seja, como miséria absoluta. Em outras palavras, como produtor de capital, como sendo uma atividade historicamente determinada, - haja vista que toda atividade humana tem sido até agora trabalho - Marx resume essa determinação dizendo que “o trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo”.

Confirmando esse sentido negativo, a própria palavra *trabalhar* deriva do latim *tripaliare*, que nomeava o tripálio, um instrumento formado por três paus, próprio para atar os condenados ou para manter presos os animais difíceis de ferrar. A origem comum identifica o trabalho á tortura (ANTUNES, 2009).

Se o trabalho é uma atividade historicamente determinada e a vida humana depende do trabalho e este causa tanto desprazer, só pode-se concluir que o ser humano está condenado à infelicidade. Entretanto, para reverter esse lado negativo do trabalho, Marx relaciona o termo “trabalho” ao termo “vida produtiva” ou “atividade vital humana”, não como objeto, mas como atividade e possibilidade de humanização.

Pode-se então depreender das concepções de Marx que o trabalho no seu sentido negativo acarreta a desumanização do homem, priva-o, se tornando a causa da sua servidão, provoca a sua destruição, e no seu sentido positivo, contribui para a sua emancipação, ou seja, para a sua libertação.

O trabalho, diz Marx quando escreveu “O capital” em 1889, “é a mais simples e antiga relação em que os homens aparecem como produtores”. É pelo trabalho que a natureza humana é transformada mediante o esforço coletivo para arar a terra, colher seus frutos,

domesticar animais, modificar paisagens e construir cidades. É pelo trabalho que surgem instituições como a família, o Estado, a escola.

Pode-se dizer então, que o ser humano se faz pelo trabalho, porque ao mesmo tempo em que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade. Desenvolve a imaginação, aprende a se relacionar com os demais, a enfrentar os conflitos, a exigir de si mesmo a superação das dificuldades, enfim, é pelo trabalho que as gerações conservam certas práticas apreendidas e modificam outras.

É nesse sentido que Marx retoma a temática hegeliana ao ver o trabalho como condição de liberdade, como condição de humanização, como uma atividade que liberta, ao viabilizar projetos e concretizar sonhos, ou seja, se a natureza apresenta-se como destino, o trabalho será a oportunidade de superação dos determinismos. Nesse sentido a liberdade humana não é dada, resulta da ação humana transformadora.

No entanto, nem sempre prevalece essa concepção positiva, sobretudo quando as pessoas são obrigadas a viver do trabalho alienado, que resulta de relações de exploração. Essa dicotomia que há no conceito de trabalho – ora como tortura, ora como emancipação – nos leva a compreender questões que explicam o sentido do trabalho para o ser social que trabalha, a classe trabalhadora hoje. E para compreender o sentido amplo dessa categoria, é preciso englobar o salário como elemento analítico.

Segundo o conceito marxista o salário não é o valor do reconhecimento do trabalho, esse valor é atribuído ao patrão. O proletário para receber o salário depende da sua contribuição, qualificação e habilidade.

Nesse sentido, o salário se transformou em fonte de riqueza na sociedade, porém uma riqueza que é distribuída entre poucos. Isso significa que o salário favorece socialmente ou exclui, ou seja, “o operário é aquilo que ganha”.

Marx explica que existe na classe trabalhadora o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo. O trabalho produtivo – no entendimento que

fazemos de Marx - não se restringe apenas ao trabalho manual – ainda que nele encontre seu núcleo central – incorpora também formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais (1984, p. 443).

É no trabalho produtivo que se encontra o proletariado. O trabalhador produtivo é aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital. É o trabalhador assalariado, que assume um papel central no interior da classe trabalhadora.

No trabalho improdutivo as formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista. Segundo Marx, o trabalho, nesse sentido, é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviço público, entre outros, até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor. No entanto, Mészáros (1995, p. 533) afirma que esses trabalhadores são absolutamente vitais para a sobrevivência do sistema.

Pode-se então depreender da concepção de Marx sobre trabalho produtivo e trabalho improdutivo que todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo. Entretanto, para se construir uma noção contemporânea de classe trabalhadora, é preciso incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados, haja vista que há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo.

É importante enfatizar que Marx – muitas vezes com a colaboração de Engels – concebia a classe proletária como a classe produtora de mais valia. Porém, procura-se fazer essa discussão analítica em torno desses dois tipos de trabalho, em virtude de manter essa distinção entre o proletariado industrial – aquele que cria diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital – e a classe trabalhadora – que engloba tanto o proletariado industrial, como o conjunto dos assalariados que vendem a sua força de trabalho.

Isso ocorre porque as relações sociais que são produzidas no sistema capitalista baseiam-se na contradição entre capital e trabalho e priorizam o primeiro, em detrimento do segundo. Para Marx (1978), essa relação esteia-se na exploração do trabalho da classe trabalhadora que, ao ser privada dos meios de produção, necessariamente, vende sua força de trabalho no mercado, tornando-se os sujeitos assalariados para sobreviver. Nesse processo produtivo, o trabalhador é alienado da produção, por não identificar o produto de seu trabalho como seu, e desconhece a mais-valia gerada pelo seu trabalho, ou seja, não tem consciência de que é explorado.

Nesse sentido, o trabalhador, então, naturaliza o poder existente nas relações de produção, tornando natural as relações de “mando e obediência”, valores produzidos pela sociedade capitalista. Marx pressupõe que isso acontece porque a sociedade capitalista para atingir seus objetivos e se consolidar, usou como primeira estratégia histórica a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, fragmentando o processo produtivo. Um operário passou a receber para pensar o processo produtivo, outro, para executar o trabalho manual. Essa lógica do capital contribuiu para consolidar a desigualdade social que é necessária para manutenção do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 1995).

Em conformidade com Marx, podemos então inferir que uma noção ampliada de classe trabalhadora hoje, inclui todos aqueles e aquelas que vendem a sua força de trabalho para o capital em troca de salário. Portanto, o conceito de trabalho se estrutura na relação entre assalariamento e subordinação.

Continuar acompanhando essa temática, longe nos levaria, pois tantas são as determinações que aparecem e que precisam ser compreendidas do ponto de vista teórico e conceitual, no entanto, bastam-nos aqui, apenas estes comentários.

A Divisão sexual do trabalho

O modelo dominante de desenvolvimento que vivenciamos hoje fomenta desigualdades de toda ordem, principalmente no que diz

respeito às dimensões de classe e gênero que são fortemente impactadas pelo trabalho precarizado e desregulamentado.

Marx foi o pensador que ficou mais famoso por tratar da questão da desigualdade, seu empenho em entender as causas da desigualdade social levou-o a propor um modelo de sociedade no qual as distâncias entre as pessoas não existissem mais e as carências da maioria não fossem tão brutais.

No tocante a divisão sexual do trabalho Marx infere que as formações sociais capitalistas reforçam as desigualdades e geram situações muito complexas que fazem com que as mulheres se tornem objeto de uma opressão articulada a um conjunto de processos que fazem com que os homens tenham vantagens sobre elas.

Existem muitas situações que nos ajudam a compreender como os homens são beneficiados no acesso a melhores condições de trabalho principalmente quando se trata da temática salarial, pois o percentual de remuneração do trabalho das mulheres é bem menor do que o auferido pelo trabalho masculino.

Ricardo Antunes (2009) em sua obra os sentidos do trabalho, nos ajuda a compreender essa questão de uma forma mais ampla quando infere que:

Na divisão sexual do trabalho, operada pelo capital dentro do espaço fabril, geralmente as atividades de concepção, ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em trabalho intensivo, são destinadas as mulheres trabalhadoras (e, muito frequentemente aos(as) trabalhadores(as) imigrantes e negros(as) (p. 105).

Com base na abordagem do autor, pode-se perceber que a divisão sexual do trabalho na sociedade capitalista é fomentada pela dominação ideológica e socioeconômica da burguesia. As relações se

baseiam na exploração, na opressão, na violência, na dominação. E esses mecanismos vão se naturalizando, de modo que as pessoas não estranham que a sociedade se divida em alguns que mandam e outros que trabalham, uns que exploram e outros que são explorados. Além disso, esse machismo predominante se sustenta em aspectos ideológicos que consideram a desigualdade salarial entre homens e mulheres uma consequência natural de diferenças biológicas (ANTUNES, 2009).

Isso significa que mesmo que as mulheres estejam bem posicionadas quanto ao grau de instrução, façam bons cursos, se aperfeiçoem profissionalmente, ao entrarem no mercado de trabalho, não concorrerão em igualdade de condições com os homens, porque no mundo do trabalho as mulheres são discriminadas, ou seja, é no mundo do trabalho que as desigualdades são mais visíveis, e as mulheres perdem nessa competição para os homens porque a sociedade incorpora noções culturais arbitrárias que são apreendidas coletivamente e que classificam comportamentos que os homens e as mulheres devem ter, ou devem evitar como: “isso é só para meninos”, ou “isso é coisa de meninas”. Por isso no mundo do trabalho mesmo as mulheres desempenhando as mesmas funções, ganham bem menos do que os homens.

Marx contribui com essa temática nos Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1978, provocando profundas e irreversíveis mudanças no campo das ideias e das práticas sociais, constatando que a divisão do trabalho “enfraquece a capacidade de cada homem individualmente considerado” e comporta “o debilitamento e empobrecimento da atividade individual” (p.87). Além disso, a divisão do trabalho causa a degradação do homem.

No tocante a questão da mulher, a perspectiva marxista assume uma dimensão de crítica radical ao pensamento conservador, a condição social da mulher ganha em Marx um relevo especial, especificamente em “A ideologia Alemã” de 1984 quando Marx e Engles abordam que essa hierarquização processa-se no interior do próprio processo de trabalho.

A divisão do trabalho repousa sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas as outras, e esta divisão do trabalho implica ao mesmo tempo na repartição do trabalho e de seus produtos; distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade como em qualidade; ela implica, pois na propriedade; assim, a primeira forma, o germe reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem. A escravidão, ainda latente e muito rudimentar na família, é a primeira propriedade (1984, p.47).

Para Marx o início da utilização do trabalho das mulheres pelo capitalista foi facilitado pela introdução da maquinaria que, segundo ele, permitia o emprego de trabalhadores sem força muscular. À época, as mulheres eram consideradas parcialmente capazes do ponto de vista jurídico. O olhar sobre as mulheres é o olhar sobre seres indefesos e incapazes, dos quais o capitalista se aproveita para diminuir os salários dos homens adultos, roubar-lhes o trabalho e aumentar os lucros. Diz Marx: “Antes, o trabalhador vendia o trabalho do qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora vende mulher e filhos. Torna-se traficante de escravos” (1984, p. 76).

A mulher, nesse contexto, aparece não só como propriedade do capitalista como também do homem/marido, e com o mesmo status das crianças. As altas taxas de mortalidade infantil, nesse período, são atribuídas principalmente ao fato de as mães trabalharem fora de casa, o que faz as crianças serem abandonadas e mal cuidadas.

Assim, Marx e Engels compreendem a família como fenômeno social e a divisão social do trabalho como uma divisão sexual entre funções femininas e masculinas, e sob esse ponto de vista o trabalho doméstico e assalariado, formal e informal, se apresentam como sendo modalidades de trabalho que implicam um alargamento desse conceito, bem como a afirmação da sua centralidade.

A mulher trabalhadora em geral realiza sua atividade duplamente, dentro e fora de casa, essa duplicidade no ato do trabalho, significa que ela é duplamente explorada. Infelizmente em nossa sociedade o

trabalho feminino é invisível, especialmente se for realizado dentro de casa. Por isso os trabalhos de cuidar da casa e dos filhos são considerados trabalhos leves, e até não trabalho.

Antunes (2009), analisando os contextos sociais e históricos das relações de gênero no trabalho constata que:

No universo do mundo produtivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (p. 109).

Nesse sentido, é evidente que o capital incorpora o trabalho feminino de forma desigual e diferenciada em sua divisão social e sexual do trabalho, ou seja, o capital precariza com intensidade maior o trabalho das mulheres. Contudo, as mulheres herdam dessa polivalência no trabalho, um atributo social que lhes possibilita adaptarem-se as novas dimensões de trabalho, ao contrário dos homens que mostram mais dificuldades em adaptarem-se as novas dimensões polivalentes.

Mas, é necessário observar que o autor chama a nossa atenção para o fato de que o capitalismo se apropria intensificadamente dessa polivalência e multiatividade do trabalho feminino, da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico.

Essa apropriação, na verdade, acaba conformando níveis mais profundos de exploração, pois o capitalismo se aproveita dessa polivalência herdada pelas mulheres para reproduzir o que Marx chama de “alienação”, conceito que faz com que o trabalhador cada vez mais se empobreça enquanto a força criativa do seu trabalho passa a se constituir frente a ele como força do capital, como “potência estranha”.

Segundo Wood (1998), o capitalismo pode se aproveitar de outras formas de opressão e desigualdade, adaptando-as “aos interesses

da exploração de classe” (p. 221). Pode também tirar vantagens do racismo e do sexismo, que se sobrepõem às diferenças de classe, ocultando-as. A autora entende que a dominação e a opressão extra econômicas são sobre determinadas pelo econômico e critica o uso da expressão “identidade”, por colocar todo tipo de diferença em pé de igualdade. Para ela, é preciso distinguir as formas de dominação e opressão, pois enquanto as diferenças de classe não podem ser superadas no capitalismo, o direito à diferença e à igualdade no tratamento dos gêneros, sexos e culturas não é conquista incompatível com o capitalismo.

A mesma autora trata a exploração no trabalho assalariado e a opressão de sexo como relações indissociáveis, sendo simultaneamente aquela onde se exerce o poder masculino sobre as mulheres. A ligação indissociável entre opressão sexual e exploração econômica permite reconceitualizar o trabalho, que passa a comportar as duas dimensões: relações de classe e de sexo.

Desta maneira, pode-se dizer que o marxismo, por sua vez, é a teoria que nos ajuda a entender a divisão sexual do trabalho e a lógica de seu desenvolvimento, que os homens ainda concentram o poder econômico e político na maior parte do mundo e as mulheres persistem sendo as grandes responsáveis pela família e pelo “cuidar” – dos filhos, da casa e, cada vez mais, das finanças da família.

O Trabalho como princípio educativo e humanizador

Entende-se que há uma intrínseca relação entre a educação e a produção material da vida, e Marx aprofunda essa compreensão quando enfatiza em sua obra “A Ideologia Alemã” que as relações sociais são determinadas essencialmente pelo trabalho e compreendem processos formativos.

Meszáros (1995) também infere que a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho e que há uma necessidade histórica de superação das atuais relações sociais que expressam profundas desigualdades sociais.

Nesse sentido, para analisar as relações que se estabelecem entre a educação e a produção da vida é preciso ter como referencial de análise e de intervenção as concepções marxianas que recuperam a dimensão do trabalho como central, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas.

Para Manacorda (1991) Marx pensa o trabalho numa dimensão pedagógica e isso está explícito no Manifesto do Partido Comunista, obra que escreveu com Engels na qual propõe “instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e as expensas da nação” (p. 16).

Com esta proposta, Marx está reivindicando um ensino universal e gratuito, ou seja, uma forma socialista de vida infantil, através da união entre instrução e trabalho, e é importante observar que nesta proposta está contido o objetivo maior do pensamento marxista que é “garantir a existência do proletariado”, pois quando Marx e Engels associam ensino e trabalho, o fazem de forma universal, ou seja, a todas as crianças.

Essa proposta tem também um cunho emancipador, pois através dessa união as crianças poderão desenvolver a polivalência no trabalho, isto é, poderão se alternar de um ramo a outro da produção, fundamentadas por atitudes onilaterais que implicam na construção de um homem total, completo em todos os sentidos das forças produtivas, das necessidades de sua satisfação.

Esse homem para Marx tem duas faces: 1º) Disponibilidade para caçar, pescar, criar gado, exercer a crítica, pintar, exercer a política, estudar, ter desejo pelo saber, ter a energia da moral, da sociabilidade, da fraternidade humana e 2º) Capacidades teóricas e práticas para enfrentar as variações da tecnologia, como desenvolvimento das potências da mente.

Isso nos leva a compreender que para Marx e Engels a emancipação está ligada a onilateralidade, pois o desenvolvimento onilateral do ser humano se dá mediante a eliminação da divisão do trabalho que segundo eles: “transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa...” (p. 18).

Segundo Saviani (2005) a educação proposta por Marx, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria destinar-se a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas.

Na compreensão do autor a educação assume então um caráter contraditório entre burguesia e proletariado, pois para ele a educação burguesa: “É utilizada para perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico, mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo” e a educação proletária: “Serve para operar a emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política” (p. 25).

Isso quer dizer que o fim educativo da união entre “ensino e trabalho” é a emancipação, pois essa união proporciona tanto a satisfação da sociedade, quanto das inclinações pessoais dos trabalhadores, isto é, a emancipação para Marx é o pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade. Pode-se inferir então das concepções de Marx que “a grande ideia fundamental” da união entre trabalho e ensino, seria então, um ponto definitivo da pedagogia marxista.

No dizer de Lombardi (2005), a análise marxista expressa que trabalho e educação são atividades especificamente humanas, no sentido de que apenas o ser humano trabalha e educa. Mas essa articulação entre trabalho e educação, teoricamente, é tratada por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, a partir do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Ao buscarem a distinção do homem dos demais animais expressaram que não é a consciência (ou cultura) que distingue os homens dos outros seres, mas o modo de produção de seus meios de vida, como já foi anteriormente explicitado.

Nesse sentido, ao não desvincular trabalho e educação, e ao preconizar que a escola deve ter no trabalho o seu esteio por meio do

qual as experiências curriculares são criadas, e ao entender a categoria trabalho como o modo de ser e de estar dos homens no mundo, transformando a natureza, transformando-se e criando a base material e espiritual da existência, Marx deixa claro que o trabalho como princípio educativo e humanizador se constitui como o conteúdo e o método para a formação do homem onilateral, haja vista que como processo educativo, o trabalho subverte as condições sociais e liberta o homem, pois a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.

Considerações finais

Revisitar as interpretações de Marx sobre o trabalho nos remete a compreender que o trabalho é vital para o desenvolvimento do ser humano, que a sua divisão condiciona a divisão de classes e a divisão do homem. Consequentemente, essa divisão cria a unilateralidade, assim como, de modo contrário, produz a onilateralidade que é o fim da educação.

Portanto, quando Marx propõe o trabalho como princípio educativo e humanizador, o faz pensando na emancipação da classe trabalhadora, uma vez que para ele, essa é a única forma de acabar com a divisão não só do trabalho, mas também de classes.

Entretanto, a ampliação teórico conceitual que se fez neste texto sobre o trabalho, aumenta nossa responsabilidade tanto no plano pessoal quanto no coletivo, pois apesar dos benefícios alcançados pela nossa civilização, há um grande número de pessoas excluídas do sistema, e o desequilíbrio ecológico agrava-se a cada dia, e isso remete-nos a verificar, a todo momento, em que medida as atividades do trabalho estão a serviço da humanização e da sustentabilidade do planeta e quando se desviam desses objetivos principais.

Portanto, uma concepção ampliada do trabalho nos possibilita entender, acima de tudo, o papel que ele exerce na sociabilidade contemporânea neste limiar do século XXI.

Referências

ANTUNES, Ricardo. (1995). Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Cortez/Unicamp, São Paulo.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho / São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BOTTOMORE, T. (org.) – **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1988.

BRAZ, Marcelo. **Capitalismo, crise e lutas de classes contemporâneas**: questões e polêmicas. **Serv. Soc. Soc.**, jul./Set 2012, n.111, p.468-492.

ENGELS, Frederick. A Origem da família, da propriedade privada e do Estado. São Paulo. Ed. Civilização Brasileira, 1977.

HOBSBAWN, Eric J. – **A Era das Revoluções**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

HOBSBAWN, Eric J. (org.) - **A História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1986.

LÊNIN, V. I. - **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Ed. Global, s.d.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 26.

MARX Karl. **O Capital**. Livro 1. Vol. 1 – São Paulo: Difel, 1984.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol. I. 13ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MÉSZÁROS, István. (1995). **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição. Boitempo, São Paulo.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

PAULO NETO, José. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de Clássicos**: Durkheim, Marx e Weber, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

WOOD, Ellen Meiksins “Capitalist change and generational shift”. *Monthly Review*, vol. 50, n° 5, 1998, p. 3.

UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O PENSAMENTO ECOLOGIZANTE DE EDGAR MORIN.

*Ivone Caldas Carvalho*¹⁸

Resumo

O objetivo deste artigo é demonstrar que a proposta de Edgar Morin, para uma educação do futuro, viabiliza uma mudança no ensino. Focaliza-se o pensamento ecológico como uma solução para reagrupar os saberes contextualizando-os de forma que possam gerar uma reflexão sobre a condição humana. Metodologicamente faz-se uma revisão bibliográfica, tomando como base de reflexão textos sobre a teoria da complexidade de Edgar Morin, analisando com mais especificidade as obras *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, e *Os sete saberes necessários à educação*. Parte-se do pressuposto de que historicamente o ensino tem negligenciado uma organização contextualizada e global dos saberes ao aluno o que o deixa inapto para articular e refletir sobre problemas e soluções da sua época. Isso porque está disseminado na educação contemporânea o pensamento científico orientado pela lógica cartesiana.

Palavras-chave: Educação, Complexidade, Pensamento Ecológico, Edgar Morin

Introdução

Sempre em função de um futuro expandido, vê-se hoje a educação a serviço da razão indolente que segundo Santos (2008), rege o sistema da produção das Ciências Sociais em vista da globalização neoliberal. Esta razão tem claramente como finalidade capacitar indivíduos para o mercado de trabalho ou formação

18 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado da Universidade do Estado do Pará

profissional deixando de lado seu caráter primeiro - o filosófico que visa à formação humana.

Nesse viés, os desenvolvimentos científicos e tecnológicos vêm trazendo uma série de inovações que mudam constantemente o cenário mundial e a sociedade não está preparada para tais mudanças, pois perdeu a capacidade de visualizar o presente e perceber que a desordem também faz parte do todo complexo do ser humano.

A educação baseada epistemologicamente na lógica do conhecimento hegemônico filosófico e científico ocidental cria mecanismos cognitivos que possam “enquadrar” o saber à necessidade mais urgente do indivíduo e instrumento de avaliação que possam controlá-lo. Desta forma, o que se vê é um gigantesco desperdício de experiências, saberes silenciados por não estarem no rol da prioridade.

Parte-se do pressuposto de que historicamente o ensino tem negligenciado uma organização contextualizada e global dos saberes ao aluno, que o deixa inapto para articular e refletir sobre problemas e soluções da sua época, propõe-se uma perspectiva de ensino mais abrangente que visa o estabelecimento da relação entre saberes de várias áreas de forma contextual, para que se tornem instrumento de conhecimento da condição humana.

Trata-se do pensamento complexo de Edgar Morin que tem como um de seus princípios o *conhecimento pertinente* pautado na observação do saber pelos prismas: contextual, global, multidimensional e complexo para que ele possa fazer sentido. Para tanto, aponta a transdisciplinaridade como uma saída para trabalhar as disciplinas juntas e correlacionadas por meio do desenvolvimento da *inteligência geral* que deve ser estimulada no aluno. Desse modo, ele poderá desenvolver o *pensamento ecologizante* que une todo conhecimento e informação ao seu meio ambiente.

No intuito de demonstrar que esse tipo de organização do conhecimento seria viável no ensino brasileiro, buscou-se, a partir de uma pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento, apresentar

uma breve abordagem das características educacionais identificadas como problemas por Morin. Finalmente, aborda-se as características que permeiam o pensamento complexo em função de uma educação ecológizante e a importância dessa teoria para a educação amazônica.

1 - Educação brasileira: necessidade de mudanças

Por conta da ideologia neoliberal, a introdução de novas tecnologias, matérias-primas e forma de organização da produção não só estão remodelando as bases materiais da sociedade, como vão redefinindo as relações entre a economia, o Estado e a sociedade, segundo Santos (2009), isso ocorre por conta do desenvolvimento excessivo do princípio do mercado que desequilibra o contexto sociocultural. Este princípio faz parte de um sistema de produção das Ciências Sociais em vigor acerca de 200 anos na sociedade Ocidental. Ele está pautado em uma racionalidade hegemônica, em função do neoliberalismo, cujos pilares baseiam-se em três princípios: Estado, mercado e comunidade.

Por essa razão, a educação tornou-se um instrumento a serviço da economia para a formação de capital humano. Assim, cada vez mais ela perde seu papel filosófico, que, segundo Morin (2003, p.23), tem a função “de trazer consigo a força da interrogação e da reflexão, a qual se dirige aos grandes problemas do conhecimento e da condição humana”.

De acordo com Santos (2008) esse modelo epistemológico eurocêntrico rege todos os países ocidentais capitalistas. E, apresenta como base epistemológica a seguinte formulação:

o positivismo em suas várias vertentes assentava nas seguintes ideias fundamentais: distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo às leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta

entre conhecimento científico- considerado o único válido e rigoroso - e outras formas de conhecimento como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação de realidade estudada pela ciência. (SANTOS, 2004.p.2)

Quando Edgar Morin faz suas proposições sobre os problemas e desafios no ensino em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* e *Os sete saberes necessário á educação á educação do futuro* critica esses princípios epistemológicos citados por Santos, por considerar que eles mudam o papel do ensino, causam uma cegueira que não permite ao homem ver que “existem problemas centrais e fundamentais que permanecem completamente ignorados ou esquecidos e que são importantes para qualquer sociedade e qualquer cultura” (SÁTIRO, 2002, p.1). Por isso, Morin diz que o ensino tem como missão “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p.11).

Segundo Morin em uma entrevista concedida a Revista Linha Direta (SÁTIRO, 2002, p.01), “há que se fazer uma total reorganização da educação. E essa reorganização não se refere ao ato de ensinar. Essa luta refere-se à luta contra os defeitos do sistema que estão cada vez maiores.”

No Brasil, a educação vive os reflexos sócio-políticos e econômicos dessa globalização neoliberal, pois apresenta características de uma educação tradicional¹⁹ voltada para interesses sociais e políticos,

19 Segundo Saviani (2009), “A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia”. Essa nova classe precisava de indivíduos livres e não súditos, como no império, logo esclarecidos e só o ensino proporcionaria isso.

na qual o aluno enfrenta classes lotadas, uma seleção de professores designados um a cada disciplina e, uma variada lista de avaliações periódicas. Assim, o aluno é instigado a uma competição que segundo Oliveira (2010) pode-se chamar de Educação Idealista Platônica:

Uma educação de caráter competitivo, meritocrático e disciplinar que tem a função de desenvolver cada um conforme suas aptidões e selecionar os mais aptos (“devem ser escolhidos os melhores”), para que alcancem um nível de excelência, marca de superioridade...

Embora considere o fato de que os desenvolvimentos disciplinares das ciências trouxeram as vantagens da divisão do trabalho e uma avanço no conhecimento científico, Morin (2003, p.13) aponta como problema a desagregação do conhecimento em disciplinas. E diz ser algo cada vez mais inadequado, amplo, profundo e grave, já que ele considera os problemas, na atualidade, cada vez mais complexos necessitando de soluções multidimensionais. E o ensino leva o saber à redução, simplificação da complexidade.

Aliado a isso, o mesmo sistema que produz essa divisão também cria os mecanismos de avaliação (Ideb, Saeb, Enem, Prova Brasil e Prova de pós-graduação CAPES) segundo Castro (2009, p.2), o programa de avaliações apresenta interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos: melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado.

Quando perguntado sobre esse assunto em uma entrevista à Sátiro (2002), Morin diz que ele não é a favor de nem um tipo de segregação, pois historicamente já superamos tantos problemas; isso não ajuda a organizar o conhecimento e suas relações com distintas informações e, não faz parte dos princípios que ele acredita.

Em função de um futuro expandido²⁰, essa educação meritocrática se pauta em uma busca constante do sucesso profissional para obter um lugar no mercado de trabalho. E, ela é fomentada pelas mídias em prol desse mercado, como se observa na reportagem do Jornal Gazeta do Povo:

A indústria deu o alerta. Nos próximos três anos o Brasil vai precisar de mais de sete milhões de profissionais de nível técnico para suprir a demanda do mercado, conforme mostrou o Mapa do Emprego na Indústria 2012, da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Enquanto sobram candidatos com formação superior generalista, faltam técnicos e tecnólogos especializados (GAZETA DO POVO, 2012).

Por isso, a especialização educacional tornou-se uma das saídas para alcançar esse objetivo. Ela tem como base o método cartesiano²¹, característica do paradigma hegemônico apontado por Santos, no qual se separa um problema em pequenas partes para resolvê-las uma a uma. Esse é outro problema apontado por Morin (2003, p.13) (2007, p.41) ao qual ele faz uma de suas maiores críticas quando diz que:

A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo)

20 Segundo Santos(2008) refere-se aqui ao tempo em relação a concepção ocidental de racionalidade, como uma de sua características, é expandir o futuro entrincheirando o presente, ou seja, vive-se hoje a constante busca do amanhã.

21 Refere-se à obra *Discurso do Método* desenvolvido por René Descartes, na qual ele apresenta quatro preceitos gerais (*O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las*)

Segundo Saviani (1999, p.23), surgiu, no final da primeira metade do século XX, a “pedagogia tecnicista”, pautada na neutralidade científica, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Em sua organização havia o mínimo de interferência subjetiva em função da eficiência.

Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. (SAVIANI,1999, p.24)

Em outras palavras, os objetivos deveriam ser operacionalizados, direcionados aos fins propostos pelo sistema e não pelo professor e aluno como era feito pela pedagogia nova. Essa teoria do final do século passado, segundo Saviani (2009), “mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” pautava-se na individualidade do ser, centrando a atenção no aluno e não no professor como na pedagogia tradicional. Logo, para Morin (2003, p.12) esse problema do ensino compartimenta os saberes e torna o aluno incapaz de articulá-los uns aos outros. Por outro lado, alerta que a capacidade de contextualizar e integrar são inerentes ao homem, contanto que seja estimulada nele.

Além disso, ele chama a atenção dos reformadores do pensamento, pois eles devem superar alguns desafios, além do desafio do global e complexo: primeiro o da expansão descontrolada do saber. “O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes” (Morin, 2003, p.16), ou seja, as informações chegam a todo o momento, pelas mídias, na escola, nas rodas de conversas, mas em parcelas, de maneira que a maioria das pessoas não consegue conectá-las contextualizando-as ao todo. Logo, essas informações não correlacionadas e organizadas deixam de se tornar conhecimento.

Quanto a isso, Morin discute o assunto por meio do pensamento de Montaigne “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (2003.p.21) quando diz que as informações sem organização e contextualização não servem para nada além de encher a cabeça.

Outro desafio fundamental para Morin (2003 e 2007) é relativo à mudança da organização do conhecimento cultural, sociológico e cívico que não são muito favoráveis a esse novo pensamento.

O cultural separado em duas partes: a cultura das humanidades e a cultura científica que para Morin desencadeia graves consequências quando trabalhados separadamente, pois a cultura científica, que tem como praxe as pesquisas com resultados comprováveis, menospreza os conhecimentos da cultura humanística por se tratar de saberes genéricos, filosóficos e que levam a reflexão sobre o destino humano e o da própria ciência considerando-os assim, como algo superficial. Por outro lado, a cultura humanística considera a primeira (técnica e científica) como um amontoado de informações abstrato e incapaz de refletir sobre os problemas sociais e humanos.

Neste âmbito, pode-se incluir como um problema os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que o governo implantou acerca de dezesseis anos como um norteador para a realização de um plano educacional que pudesse abranger todo o país. No entanto, “o todo é composto de partes” e com características diferentes, variedades linguísticas, socioculturais, geográficas e econômicas que não são levadas em consideração neste modelo. É certo que diz haver uma contemplação da diversidade sociocultural:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (PCNs,1998, p.5)

Contudo, ele é contraditório, pois se de fato as diversidades regionais fossem contempladas de forma diferenciada, também seriam diferenciados os exames de avaliação educacional em cada região. E, talvez, ter-se-ia resultados mais condizentes com cada uma delas. No entanto, o que se vê é uma tentativa de padronizar o ensino em todas as regiões do país mesmo que isso desconsidere, por exemplo, a forte influência dos saberes da oralidade, traço cultural amazônico e de outras regiões.

Outro conhecimento a ser mudado, segundo o autor, é o sociológico, já que o crescimento das atividades “econômicas, técnicas, sociais, políticas” por meio da informática, se multiplicam cada dia mais de forma complexa, também, com isso aumenta a necessidade de domínio deste conhecimento que é fundamental para o homem deste século. E nesse contexto o desafio é dominar e integrar as informações para formar o conhecimento e, este deve ser revisto e reanalisado pelo pensamento.

O terceiro conhecimento é o cívico que está relacionado aos saberes que todo indivíduo como cidadão participante de uma sociedade tem o direito de conhecer para poder interagir e exercer sua responsabilidade como tal.

Entretanto, a hiperespecialização do conhecimento a cada dia mais forma *experts*, especialistas e técnicos para os quais os saberes são direcionados, compartimentados tornando-os responsáveis por esse conhecimento e deixando a maioria, dos que não estão neste meio, alheia as especificidades das informações.

Assim, enquanto o *expert* perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento. A partir daí, a perda do saber, muito mal compensada pela vulgarização da mídia, levanta o problema histórico, agora capital, da necessidade de uma democracia cognitiva. (MORIN. 2003, P.19)

O filósofo francês propõe essa mudança na educação organizando o pensamento com um propósito: a reflexão sobre a condição humana.

Para Morin (2007), “Interrogar nossa condição humana implica primeiro nossa posição no mundo”. Por essa razão, considera o ser humano um mundo que está no mundo, ou seja, um universo ao mesmo tempo, possuidor de uma pequenez diante do cosmo, singular, na capacidade da linguagem, por outro lado, em suas moléculas, igual a tudo que existe, pois em suas células tudo está em constante movimento. E, isso significa ser cósmico, terrestre e humano pertencente ao planeta e ao mesmo tempo a uma cultura que o identifica.

2 - Educação Ecologizante de Morin: uma teoria para um pensar a educação amazônica

Diante dos problemas e desafios que são encontrados na educação no país, a vigente na região amazônica, no Pará, como exemplo, pode ser apontada como uma das mais penalizadas pelo sistema neoliberal que rege o país. Um dado estatístico divulgado pelo MEC demonstra o resultado das notas por escola do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A divulgação ressaltou que dentre os 10 piores resultados do Brasil, os três primeiros lugares estão na região amazônica, nos estados: Amapá, Pará e Acre. O Pará ficou com o segundo pior, em uma escola de Retiro Grande, que fica na zona rural do município de Cachoeira do Arari, na Ilha de Marajó (UOL educação, 2013).

Além deste índice, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) baseado no censo 2010, aponta para “os índices históricos e alarmantes em que se encontra a Ilha de Marajó, tendo os municípios de Anajás, Afuá, Bagre, Breves, Chaves, Currelinho e Portel como os municípios com o mais baixo desempenho em educação e qualidade de vida” (DIÁRIO DO PARÁ, 2013).

Diante disso, vê-se que o sistema político responsável pela educação não está funcionando bem no Pará. Por essa razão, a proposta de Edgar Morin (2003, p.11) ganha importância porque defende a reforma do pensamento por meio da complexidade já que compreende a educação como “os meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”. Para ele, a sala de aula é um

exemplo de complexidade e diversidade nos âmbitos que devem ser considerados em seus contextos. Além disso, aponta a necessidade do rompimento com o conhecimento especializado, pois dessa forma, muito se aprende sobre partes cada vez menores do todo de um determinado assunto. Esta compartimentação além de particularizar o conhecimento tornando o aprendiz inapto sobre o todo, dificulta a reflexão e posterior relação sobre o todo e as partes:

De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas) bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. (MORIN.2003, p.13)

Por outro lado, o referido autor sugere como uma saída para a contextualização dos conhecimentos na educação - o pensamento ecologizante, capaz de unir todo conhecimento e informação com o seu meio ambiente, de maneira a torná-los inseparáveis em todos os âmbitos: social, econômico, político e natural. Ele apoia o atrelamento das ciências da natureza às ciências humanas e ainda, enfatiza que essa inserção da cultura das humanidades no cotidiano escolar contribuiria com a literatura, poesia e cinema para evidenciar a complexidade da condição humana.

A teoria da complexidade foi criada por Edgar Morin. Ele é considerado um dos maiores pensadores do século XX. Morin é antropólogo, sociólogo, filósofo e educador contemporâneo. Francês que se graduou ainda em Direito, Economia Política, História e Geografia. Autor de mais de trinta livros, entre eles como obras mais relevantes para este artigo: *O método* (6 volumes), que trata da transformação das ciências e do seu impacto na sociedade contemporânea. *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes*

necessários para a educação do futuro e A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Estas últimas obras tratam sobre o pensamento complexo e a relação deste com a educação do futuro, enfatizando uma reforma no pensamento em função da formação de cidadãos de uma era planetária.

Para Morin, é primordial uma mudança no pensamento que vise o desenvolvimento do conhecimento de forma global e em toda a sua complexidade, mas o que vem a ser o complexo para o autor?

Complexus significa o que foi tecido junto; há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e 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. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN. 2007, p.38)

Por considerar que o saber para ser desvendado não deve ser separado de seu contexto em partes, como é costume do pensamento determinista e reducionista, ele propõe o princípio do *conhecimento pertinente* que visa contextualizar todo saber para que possa fazer sentido. Nesse olhar em relação à educação do futuro, a transdisciplinaridade seria a solução, na qual as disciplinas trabalhariam em uníssono e de modo organizado determinado assunto envolvendo todos os seus aspectos multidimensionais.

Dessa maneira, uma aula sobre Amazônia com toda a sua multidimensionalidade - biológica, sociológica, econômica, mitológica e histórica envolveria esses aspectos observados pela Geografia, pela História, pela Biologia, pela Ecologia, pela Educação Ambiental, e muito mais disciplinas que pudessem contextualizar o ser humano e os diferentes saberes científicos e culturais criados por ele como forma de representações de si naquele espaço geográfico. Teria mais condições

de fazer as relações de reciprocidade entre ele e o meio ambiente e vice-versa, posicionando-se como parte desse todo (ecossistema). Assim, ele desenvolveria um conhecimento pertinente à sua condição humana pertencente àquele *locus*.

Para isso, no ensino, a inteligência geral deve ser estimulada no aluno, pois se trata da capacidade que desenvolve a compreensão de problemas de alta complexidade e a solução dos mesmos. Por meio do exercício de estímulo a curiosidade²² que desperta a pesquisa, a dúvida e a crítica às informações, que se interligam, obtidas por varias disciplinas. Informações essas vindas tanto das culturas científicas quanto das humanidades. A esse conjunto de práticas Morin chama de pensamento ecologizante:

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2003, P.25)

No pensamento ecologizante a transdisciplinaridade faria a união das culturas científicas e das humanidades. Logo, em uma aula sobre Amazônia, considerando-se o Pará como parte do todo, por exemplo, o aluno teria muito mais condições de desenvolver um ponto de vista crítico ao relacionar as informações sobre os efeitos positivos e negativos da construção da barragem Hidrelétrica de Belo Monte.

Pesquisas científicas trazem comprovações de experiências, dados estatísticos em relação ao desenvolvimento que os municípios podem ter

22 Morin lamenta o caráter desencorajador da curiosidade durante o período de formação da criança e adolescente ou o seu estímulo direcionado a especialização.

a partir do projeto. Esses lugares seriam beneficiados em infraestrutura, em educação, transportes, enfim desenvolvimento sustentável para os municípios terem condições de abarcar o empreendimento. Sem contar com os inúmeros índices que apontam o ganho em geração de energia em megawatts para o desenvolvimento do país.

Por outro lado, estudos científicos e estatísticos, também são capazes de apontar índices negativos sobre o impacto socioambiental e suas consequências para as comunidades ribeirinhas, povos indígenas, quilombolas e para os ecossistemas encontrados no local.

Contudo, o conjunto de conhecimentos científicos não é suficiente para explicar as perdas culturais que podem ser silenciadas sob as águas. Neste aspecto, Morin (2003) enfatiza o compartilhamento da cultura das humanidades por meio das disciplinas, da História, por exemplo, envolvendo no que tange a parte econômica e Antropológica da vida humana. As disciplinas de humanas podem dimensionar, neste caso, o quanto as terras dos Paquiçamba e Arara da Volta Grande²³ serão diretamente afetadas pela diminuição da vazão do rio. Posto que essas terras fazem parte da vida dessas tribos como o lugar onde nasceram, criam seus filhos, plantam, reproduzem seus ritos culturais e religiosos. E, quais seriam as consequências dessa mudança para essas tribos além da perda territorial.

Assim, pode-se observar a importância do trabalho em conjunto das ciências indicado pelo autor, pois concatenar as informações levaria o aluno à formação de um pensamento complexo a respeito dessa parte da Amazônia paraense e de si como sujeito transformador desse cenário.

Os estudos críticos proporcionados pela História, pela Filosofia, por exemplo, despertariam a curiosidade pelo tema. Por consequência, viriam os questionamentos, a dúvida e aguçariam a criticidade do aluno.

Além disso, Morin (2003) tem mais a acrescentar como cultura das humanidades, que se entende como mais um ponto positivo à

23 Tribos indígenas da Bacia do Xingu.

educação do futuro é a restituição da Literatura ao seu lugar de reflexão sobre a condição humana. O autor critica a utilização da Literatura e da poesia como mero pretexto para estudar e analisar a linguagem, pois considera a Literatura importante por despertar a capacidade de representar sentimentos existenciais (amor, ódio, cobiça, dúvida...), seja em prosa ou em verso, seja escrito ou oral, subjetivamente ela se utiliza do imaginário e do mitológico do ser humano para esse fim. Dessa forma, o poeta expõe seus problemas humanos e dúvidas e chama o leitor à reflexão:

Caro leitor eu vos peço
Redobre sua atenção
Que de agora em diante
Vou falar da região
Do progresso que está chegando
Desespero e aflição
[...]
Agora vamos voltar
A falar da mordomia
Enquanto o ribeirão
Toma banho em água fria
Na cidade os empresários
Discutem sobre energia.
Nesta grande discussão
Criticaram a prelazia
Vejo o bispo defender
Sem usar hipocrisia
Defendendo os ribeirinhos
E também as etnias
[...]

No eu poético da Literatura de Cordel de Orlando Silva²⁴ pode-se perceber “a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais”. O eu poético expõe um dilema causado pela construção da Barragem hidrelétrica de Belo Monte que para uns representa benefícios para outros malefícios à população. Nesse contexto, ele ora representa um indivíduo no mundo, escolhendo de que lado se posicionar- do ribeirinho ou do empresário, ora representa seu mundo íntimo travando uma luta entre seus sentimentos egoístas – em busca da “mordomia”- e sua consciência de sujeito pertencente a uma comunidade – em defesa dos ribeirinhos prejudicados.

O Cordel é um tipo de Literatura, uma herança dos portugueses, que encanta por conter musicalidade, rima e ritmo próprio e, pode ser utilizada para falar de diversas temáticas. Neste poema, ela tem um papel de expor pontos de vista sobre a construção da barragem e remeter o leitor a uma reflexão. E, pode servir ao propósito do pensamento ecologizante, já que dialoga com vários saberes que podem ser abordados pelas outras disciplinas.

Em se tratando de educação para o futuro e, considerando-se a Amazônia como um todo complexo a Literatura apresenta um papel mais importante quando se trata da cultura oral, pois, como “um ramo de saber que se mantém na tradição cultural da região amazônica por onde perpassam os acervos das memórias coletiva e individual” Pimentel (2013, p.13), essa cultura também pode contribuir com o propósito do pensamento ecologizante porque

é possível vislumbrar a possibilidade de “religar” o pensamento científico ao “senso comum”, no sentido de estabelecer inter-relações entre a cultura oral e possíveis mediações no campo da educação. Esse encontro permite uma reflexão sobre a importância dos saberes dentro de contextos diferenciados como, por exemplo, o texto literário. Nesse sentido, o texto

24 Orlando Nascimento cordelista “Altamirano de coração” criou este poema denominado “A Discussão do Ribeirinho com um Empresário sobre Belo Monte”

literário não será tratado como ficção, mas como um documento histórico-cultural em que é possível encontrar o imaginário dos povos e suas construções simbólicas e engendrar relações entre homem, natureza e cultura. (PIMENTEL, 2013,p.73)

Considerações Finais

Quando Morin enfatiza que a educação necessita de uma total reorganização pode-se compreendê-lo a partir dos índices de aferição (Saeb, Ideb, Enem, Enad entre outros), que demonstram o distanciamento dos discursos em relação às práticas. No entanto, há que se ter um olhar mais atento a estes processos, pois eles são regidos pela cartilha da razão metonímia que busca uniformizar o saber dentro de determinada ordem e classificar o aprendiz dicotomicamente: apto/inapto. Esses processos têm perspectivas e interesses distintos – relativizar escolarização, emprego, produtividade e mercado. Por isso, negligenciam conhecimentos que julgam não serem necessários aos seus interesses.

Logo, percebe-se que a especialização do saber, a separação em disciplinas que reduz o complexo ao simples e a descontextualização do objeto de estudo são características do paradigma desse pensamento moderno. Contudo, esse paradigma já apresenta indícios de colapso, pois seu próprio sistema já tem ligado o alerta: baixos índices de notas nos exames nacionais em todos os níveis de ensino.

Esta Era tecnológica e altamente científica apresenta-se em uma velocidade que nem o próprio sistema que a estimulou está comportando suas consequências. Por esta razão, a proposta de Morin é de uma reorganização paradigmática e não programática, fazendo repensar não somente a forma como ensinar, mas o porquê de mudar a forma. Para esse autor, a organização do conhecimento sob a forma de disciplinas, seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas, dificultando a contextualização, a solução com a transdisciplinaridade faria o elo entre tais disciplinas.

Os objetivos do ensino devem trazer em seu bojo a conscientização de que o homem não é uma máquina programada para o “amanhã”, despojada de relações, pelo contrário, por meio do ensino deve ficar claro que ele é um ser humano dotado de laços que o ligam a sua comunidade, a sua cultura, a sua terra, ao seu planeta. Por isso, é responsável por manter esses laços vivos e interligados. E, é por esta responsabilidade que ele deve submeter à cultura científica.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2012

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

IDH expõe abandono em que se encontra o Marajó. Diário do Pará, Pará, 30 jul. 2013. Disponível em: <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/>>

N-170643-IDH+EXPOE+ABANDONO+EM+QUE+SE+ENCONTRA+O+MARAJO.html>. Acesso em: 30 jan. 2013.

Instituto Socioambiental - ISA. Especiais: Belo Monte. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/esp/bm/inv.asp>> acesso em: 03, jan, 2014.

UNGES, Cintia. Valorizados, cursos técnicos tem empregabilidade alta. **Gazeta do Povo**, Londrina, 17 out. 2012. Disponível em: <<http://www.gazeta-dopovo.com.br/posgraduacao/conteudo.phtml?id=1308418>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio do Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria de Alexandre e Maria Sampaio Dória. 4. ed. rev. e mod. Rio do Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **O pensamento educacional dos filósofos clássicos** (mimeo). Belém: UEPA, 2010.

SANTOS, *Boaventura de Sousa*. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para Além de Um e Outro**. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS

SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. Conferência de Abertura. Coimbra: *Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2004*, p. 1-45. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf> Acesso em: 06 fev. 2014.

SANTOS, *Boaventura de Sousa*. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SÁTIRO, Angélica. O **pensamento complexo de Edgar Morin e sua ecologia da ação**. *Revista Linha Direta*, São Paulo, n. 57, Ano 5, dez. 2002. Disponível em: <http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/pensamentocomplexo_LD.doc> Acesso em: 23 dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SILVA, Orlando Nascimento da. **A Discussão do Ribeirinho com um Empresário sobre Belo Monte**. 1. ed. Altamira (PA): Editora Serra Verde, 2011.

PIMENTEL, Danieli dos Santos. **Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia**: Educação, Oralidades, Escrituras e Saberes em diálogo. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

PINTO, Lúcio Flávio. & KZAN, Áthila Lima. *Amazônia Decifrada II: para quem quer ser amazônida*. 2.ed. Belém: Edição dos autores, 2013.

UOL educação: notícias. Norte, piores não alcançam 400 pontos no Enem 2012. 26 Out. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2013/11/26/no-norte-piores-nao-alcancam-400-pontos-no-enem-2012.htm>> acessado em: 03, jan 2014.

A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

*Silvany Santana de Oliveira Costa*²⁵

Resumo

O presente texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica acerca das contribuições do filósofo italiano Antônio Gramsci sobre a ciência e a educação. Nesse sentido, este trabalho realiza uma abordagem inicial a respeito do contexto histórico vivido por Gramsci, o qual viveu a transição do feudalismo para o capitalismo e as mazelas sociais causadas por tal transição. Num segundo momento abordaremos a teoria social e os conceitos gramscianos que compõem o cerne de tal teoria, tais como: ciência, ser humano, hegemonia, bloco histórico, dentre outros. Refletiremos sobre o discurso educacional em Gramsci, que via a educação como estratégia política e fator de transformação social, e finalizaremos tratando a respeito de sua proposta de escola unitária na qual coloca o trabalho como princípio educativo. Procuramos estudar os fundamentos epistemológicos gramscianos objetivando compreender o processo de formação da sociedade capitalista e as bases de constituição das relações sociais, bem como reconhecer a atualidade do pensamento de Gramsci para a compreensão do Estado nos dias atuais e das relações que se dão no interior da escola e da sociedade. Portanto, este estudo é relevante na medida em que nos proporciona compreender o passado e o presente do capitalismo, fortalecendo nossa criticidade para que possamos desvendar os seus mecanismos de produção e reprodução numa tentativa de promover a transformação social por meio da conscientização e busca de novas formas para efetuar a referida transformação.

Palavras-chave: Ciência, educação, Gramsci.

25 Aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Introdução

O mundo capitalista desde seu surgimento sempre foi centrado na hegemonia de uma classe social sobre a outra, onde as relações sociais são extremamente desiguais na medida em que uma pequena classe concentra em suas mãos a riqueza produzida e os frutos gerados pela mais-valia das classes trabalhadoras. É um sistema de produção que gera profundas contradições sociais porque causa situações de miséria, desemprego, baixo nível salarial e a má distribuição de renda.

O contexto social acima citado foi vivenciado por um dos maiores cientistas sociais da história, Antônio Gramsci, o qual presenciou a transição do modo de produção feudalista para o modo de produção capitalista italiano e as mazelas sociais provocadas por tal transição. Lutou contra as injustiças sociais e formulou uma intensa produção científica na tentativa de promover uma mudança estrutural nas bases de sua sociedade.

A partir dos fatores citados anteriormente - movidos pela tentativa de conhecer e compreender as contribuições científicas, educacionais, políticas e sociais do filósofo e cientista social italiano Antônio Gramsci e como essas contribuições nos ajudam a entender e compreender a sociedade capitalista atual - realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca das mais importantes contribuições teóricas do referido filósofo, abordando os fundamentos epistemológicos sobre a ciência e a educação produzida e defendida por este.

Nesse sentido, para uma melhor organização didática dividimos este artigo em introdução; contexto histórico: vida e obras; teoria social e conceitos gramscianos; o discurso educacional em Gramsci; escola unitária; considerações finais e referências.

Desta forma, inicialmente realizaremos uma abordagem a respeito do contexto histórico vivido por Gramsci, o qual viveu a passagem do feudalismo para o capitalismo, o engajamento político na luta contra o fascismo de Mussolini, sua prisão, obras e morte. Em seguida abordaremos os conceitos gramscianos que compõem o cerne de sua

teoria científica e social, tais como: ciência, ser humano, hegemonia, bloco histórico dentre outros. Relataremos o discurso educacional em Gramsci que via a educação como estratégia política e fator de conscientização e transformação social, bem como a capacidade de formar o ser humano de forma integral. E finalizaremos tratando a respeito de sua proposta de escola unitária na qual coloca o trabalho como princípio científico e educativo.

Procuramos estudar os fundamentos epistemológicos gramscianos objetivando compreender o processo de formação da sociedade capitalista e as bases de constituição das relações sociais de poder, bem como reconhecer a atualidade do pensamento de Gramsci para a compreensão do Estado nos dias atuais e das relações que se dão no interior da escola e da sociedade.

Enfim, este estudo de pesquisa possui extrema relevância acadêmica porque nos proporciona conhecer uma teoria científico-social que ajuda a exercitar nossa capacidade crítica, bem como nos faz compreender o passado e o presente do capitalismo, fortalecendo ainda mais nossa criticidade para que possamos desvendar os seus mecanismos de sua produção e reprodução numa tentativa de promover a transformação social por meio da conscientização e busca de novas formas para efetuar a referida transformação.

Contexto histórico: vida e obras

Antônio Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891, em Ales, na Sardenha, Sul da Itália, em uma família pobre (camponeses) e numerosa, era o quarto filho de Francesco Gramsci e Giuseppina Marcias, concorreu e ganhou uma bolsa de estudos na Universidade de Turim, na qual em 1911 fez o curso letras, tornou-se jornalista, crítico literário, filósofo, cientista político e participou ativamente da luta dos trabalhadores italianos contra o fascismo. Em 1913 tornou-se militante do partido socialista italiano e fez oposição a 1ª Guerra Mundial, criticando a transformação de trabalhadores em soldados. Segundo Melo (2012) em 1915 Gramsci abandonou a universidade e se

tornou redator do jornal socialista O Grito do Povo e responsável por uma coluna na página turinense do Avante! órgão oficial do referido partido. Dois anos depois lançou a revista A Cidade Futura. Neste momento sua grande preocupação era construir uma cultura e uma moral socialista na classe operária e concentrava todas as suas forças neste objetivo.

Em 1917 foi eleito Secretário Regional do Partido Socialista e deputado opositor ao fascismo de Mussolini, no entanto em 1919 rompeu com o este partido e de acordo com Melo (2012) em 1921 ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano junto com Amadeo Bordiga.

No ano de 1922 os fascistas tomaram o poder na Itália e Gramsci viajou à Roma para participar do II Congresso do Partido Comunista Italiano e foi designado para representar o partido em Moscou na Rússia, onde foi hospitalizado e conheceu Giulia Schucht, uma violinista com quem se casou e teve dois filhos, nesta viagem conheceu também o modelo de sociedade e educação socialista, no qual Gramsci se inspirou para formular sua teoria de mudança e transformação social centrada na educação integral e tendo o trabalho como princípio educativo na formação técnica e intelectual dos futuros dirigentes sociais.

Em 1926 o Partido Comunista Italiano é posto na ilegalidade e seus membros são presos, dentre esses Gramsci, que por ordem de Mussolini permaneceu preso durante quase 11 anos. Em 1927, como nos esclarece Melo (2012), foi julgado e condenado por um Tribunal Especial Militar acusado de complô contra a segurança nacional, instigação à guerra civil, apologia ao crime, etc. Foi na prisão que Gramsci escreveu suas maiores e melhores produções, denominadas de cartas para familiares e Cadernos do Cárcere (manuscritos), dos quais a irmã de sua esposa era portadora à sua família e aos companheiros de partido.

Em 1931 contraiu tuberculose que se agravou com o tempo, em fase terminal da doença foi libertado pelos fascistas e após 03 (três) dias de sua soltura sofreu um derrame cerebral e faleceu em 27 de abril de 1937 aos 46 anos de idade em Roma na Itália.

As Principais Obras produzidas por Gramsci estão organizadas em dois períodos, o primeiro denominado de período pré-cárcere, no qual suas obras compreendem Ensaio sobre Literatura e Teoria política, publicados em jornais operários e socialistas, o segundo período chamado de período de cárcere, compreende duas obras, As Cartas do Cárcere, escritas para parentes e amigos e posteriormente reunidas para publicação, que segundo Melo (2012) somam mais de 500 cartas e os 32 Cadernos do Cárcere.

O conteúdo das cartas e cadernos de cárcere tratava sobre a função dos intelectuais orgânicos e tradicionais na sociedade, da hegemonia de uma classe social sobre a outra, definia e caracterizada as sociedades civil e política, mostrava os conceitos de guerra de movimentos (luta) e guerra de oposição (guerra de trincheira ideológica), o modelo de ser humano que a escola unitária pretendia formar, esclarecia o verdadeiro papel dos partidos políticos na educação dos futuros dirigentes sociais, bem como, segundo Manacorda (2008) criticava a escola tradicional italiana e a descontinuidade do ensino proporcionada por esta, criticava a sociedade italiana e os modelos de comportamento americano (americanismo) e de produção capitalista (fordismo), propunha um novo modelo de educação e escola embasado no modelo escolar soviético, etc. Tais conteúdos geraram a teoria social e os conceitos gramscianos, dos quais abordaremos alguns no decorrer deste artigo.

Teoria social e conceitos gramscianos

Os conteúdos tratados por Gramsci nas cartas e cadernos de cárcere geraram inúmeros conceitos que passaram a compor sua teoria social, esses conceitos serviam tanto para explicitar os mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista, como também para explicar a formação de uma nova sociedade, a sociedade socialista, onde existiriam outros tipos de relações sociais e de produção. Para que possamos compreender a teoria social gramsciana se faz necessário explicitar seus fundamentos teóricos embasados no materialismo

histórico-dialético de Karl Marx para consequentemente compreender alguns desses conceitos.

Gramsci, assim como Marx, em sua história de vida, sempre apresentou interesse e preocupação com as classes sociais em condições de exploração de sua força de trabalho, por meio desse ponto em comum estudou profundamente as bases teóricas do pensamento marxista, bem como a sua teoria de análise da sociedade capitalista pós-revolução industrial, o materialismo histórico-dialético, a qual possui como objeto de estudo as relações existentes entre capital e trabalho.

Desta forma Gramsci retoma algumas dimensões conceituais do materialismo histórico-dialético de Marx, tais como a relação entre ser humano, natureza e trabalho, ou seja, a busca incessante do ser humano por satisfazer suas necessidades imediatas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se e agir sobre o mundo para transformá-lo, pois de acordo com Löwy:

[...] para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história [...] (LOWY, 2007, p. 401).

O trabalho na concepção marxista é a forma de humanização do homem, transformação da sociedade e condição da atividade produtiva humana, no entanto, o mesmo, na sociedade capitalista é visto como maneira de exploração da classe trabalhadora (maioria social) pela burguesia (minoridade social) que detêm o poder e o controle da sociedade, a qual mantém essa ordem social através da exploração da referida classe e de sua força de trabalho, assim surgem relações hegemônicas na tentativa de manter o *status quo* da burguesia, segundo Nascimento

[...] Para garantir a manutenção do *status quo*, garantir a continuidade da exploração deste trabalho

assalariado, a burguesia precisa garantir, além de uma hegemonia econômica (detenção dos meios de produção: *estrutura*), também uma hegemonia cultural (influências intelectuais e culturais: *superestrutura*) [...] (NASCIMENTO, 2008, p. 275).

Gramsci se apropriou desses conceitos marxistas e fundamentou sua teoria social, ampliando o conceito de hegemonia para o domínio ideológico de uma classe social sobre outra, enfatizando a concepção de ser humano enquanto agente de transformação social e a união entre trabalho e técnica para a formação social e política do homem.

Desta forma Gramsci (1991) compreende o ser humano como essencialmente político “O homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua natureza humana” (p.48), concebendo-o como “processo de seus atos” e estabelecendo uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, ou seja, o homem por mais que se caracterize como um ser individual e com necessidades próprias, este deverá considerar as vontades e necessidades coletivas, bem como levar em consideração que sua intervenção sobre si mesmo também causa intervenções no mundo, pois “Na medida em que o ser humano modifica a si mesmo modifica também o mundo” (OLIVEIRA, 2006, p. 83).

Fundamentado nos pressupostos da análise social de Marx e em consonância com sua visão de ser humano e de mundo, Gramsci amplia o conceito de hegemonia, que é a categoria central de seu materialismo histórico, segundo o qual só existiria a dominação quando houvesse a força e a hegemonia quando houvesse o consenso, ou seja, a hegemonia corresponderia

[...] ao exercício de uma direção intelectual e moral por parte de um grupo, uma classe social ou um Partido Político em uma determinada sociedade, historicamente contextualizada [...] Neste sentido, diz-se que um “grupo” é hegemônico quando dirige

o outro grupo. Não correspondendo a simples “dominação”, já que esta implica no uso da força; o conceito de Hegemonia implica sempre na aceitação, ou seja, no consentimento por parte dos dirigidos em relação aos dirigentes (MELO, 2012, p. 98 e 99).

De acordo com esse conceito as relações de poder na sociedade acontecem de forma dialética, pois incluem o consenso e o conflito, sendo que na concepção gramsciana qualquer indivíduo poderia fazer parte de um grupo hegemônico, desde que desenvolvesse sua capacidade intelectual e assumisse a função de intelectual orgânico e dirigente social.

Segundo o pensamento de Gramsci a sociedade é alicerçada em um bloco histórico que de tempos em tempos se desestrutura e se reestrutura modificando as bases sociais, sendo permeado por relações hegemônicas e contraditórias de poder entre as forças sociais que o compõem, ou seja:

É a combinação dialética, correlativa a cada estágio do desenvolvimento sócio-histórico da sociedade, resultante da interação entre infra estrutura econômica e superestrutura social, ou seja, entre as forças econômicas e as forças socioculturais, políticas e ideológicas, que se interinfluenciam ininterruptamente, tendendo a formar uma estrutura sócio-histórica (MELO, 2012, p.83).

Esse complexo histórico é inseparável do conceito de hegemonia, na medida em que seu interior se concentra as contradições sociais, as lutas de classes e os conflitos ideológicos. Seguindo dos conceitos de hegemonia e bloco histórico Gramsci nos fala de outro conceito, o de crise orgânica, que explicaria a crise e a mudança de um modo de produção para outro, e que segundo Melo (2012), corresponde a uma crise de hegemonia em que o “bloco histórico” está sendo solapado, entrando em uma crise orgânica de fundo estrutural que o atinge de “alto a baixo”, isto é, a sociedade inteira, a qual compromete toda a

estrutura socioeconômica e cultural da sociedade. Ocorre uma crise de produção e perda de hegemonia que ocasiona profundas alterações estruturais no meio social e conseqüentemente provoca as mudanças de modos de produção.

Em sua análise social Gramsci nos mostra dois conceitos referentes à estrutura social, que segundo Melo (2012), o primeiro é denominado de sociedade civil, a qual é formada por uma rede complexas relações sociais e de funções culturais, educativas e ideológicas, responsáveis pelas atividades diretivas da sociedade, a segunda é denominada sociedade política ou Estado e representa o momento de dominação pela força e coerção. Esses dois conceitos juntos formam um bloco histórico e dentro desse conjunto os intelectuais desempenham seus papéis sociais.

Nesse contexto, segundo Melo (2012), Gramsci considera que todos os seres humanos são intelectuais, porque possuem uma atividade intelectual criadora em qualquer tipo de trabalho que desenvolvam, mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectual devido estes necessitar desenvolver suas capacidades intelectuais e aprimorar a sua capacidade técnica para tornar-se produtivo e assumir a função de dirigente social, assim o processo de formação pode ser longo, difícil e cheio de contradições.

Essa função de intelectual é assumida de duas formas distintas, ou seja, pelos intelectuais tradicionais que trabalham na construção/conservação da hegemonia da classe dominante sem vínculo implícito de classe ou pelos intelectuais orgânicos, que segundo Melo (2012), brotando ou não no interior de uma determinada classe, colocam a sua intelectualidade a serviço dessa classe para organizar a nova ordem social em contraposição à ordem vigente.

Para Gramsci (1982) o intelectual orgânico deve ser erigir como um “intelectual-coletivo”, ou seja, uma instituição capaz de gerar uma hegemonia, que pedagogicamente educaria o proletariado, a fim do torná-lo a classe dominante do futuro. Segundo Melo (2012) esse “intelectual-coletivo” junto com os partidos e o proletariado se

autoeducaria no processo de lutas políticas e culturais durante a construção da nova ordem social socialista.

No processo de formação de intelectuais orgânicos o trabalho teria papel crucial, constituindo-se o princípio científico e educativo, pois por meio deste o homem (ser humano) se tornaria capaz de gestar uma sociedade de forma consciente e igualitária. Segundo Manacorda (2008) Gramsci compreende essa categoria como trabalho técnico, industrial, que também se pensa, se opera intelectualmente (politecnicismo), isto é, o trabalho possui duas dimensões: uma técnica e outra intelectual.

Nesse contexto o conhecimento também ganha destaque porque por meio deste o ser humano consegue ultrapassar os aspectos do senso comum por meio da crítica e retirar o núcleo sadio deste e transformá-lo em um novo senso comum, que de acordo com o pensamento gramsciano.

Não se trata de introduzir uma ciência na vida intelectual de um povo, mas de se refletir criticamente sobre as diferentes formas alienadas do “senso comum” para transformá-lo em um novo senso comum que, se radique na consciência popular com a mesma força e solidez das crenças tradicionais (MELO, 2012, p. 116).

Por meio desse novo senso comum, também chamado de bom senso, o ser humano estaria preparado para ter contato com o conhecimento científico no decorrer de seu processo educativo.

Na teoria social gramsciana o conceito de filosofia da práxis está atrelado diretamente ao conceito de senso comum, porque é nesta que opera criticidade que é à base da transformação social, ou seja:

Segundo Gramsci, “a **filosofia da práxis** embora parta do núcleo sadio do senso comum, opera através de uma reflexão crítica, uma ação transformadora.

É pois, uma concepção de mundo qualitativamente superior que se eleva do senso comum à uma concepção filosófica-política do mundo.” (MELO, 2012, p. 93).

Essa concepção filosófica e política do mundo que torna o ser humano capaz de intervir e transformar a sociedade em prol da maioria e frear o processo de manutenção da direção e da dominação presente na formação econômica e social capitalista.

Gramsci também destaca o papel do pensamento filosófico no processo de manutenção e transformação da sociedade.

Na concepção gramsciana, a filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião e o senso comum podem ser, pois é a crítica e a superação destes. Sejam as filosofias das classes dominantes e dirigentes, sejam das classes subalternas, todas elas apresentam-se como concepções de mundo que servem a determinados propósitos práticos e materiais. (GRAMSCI, 1991, p. 65).

Portanto, filosofia e política são conceitos que se entrelaçam e se influenciam diretamente nesse contexto de superação e manutenção da ordem social capitalista, segundo Martins (2008) as formulações gramscianas nos dizem que é impossível conceber a política separada da epistemologia, assim como também a existência da epistemologia sem a política, e que a junção de ambas determina a formação econômica e social de um dado momento histórico.

Os conceitos e categorias abordados nos proporcionam uma visão da teoria social de Antônio Gramsci, sendo que sua preocupação epistemológica central é identificar o valor ético-político do conhecimento nas bases da vida social, bem como, pensar e formular estratégias políticas e sociais que possam transformar a sociedade em prol da maioria de seus membros para que estes possam viver mais dignamente.

O discurso educacional de Gramsci

Antônio Gramsci foi um filósofo que pensou a educação como crítica à manutenção e legitimação das relações de poder na sociedade capitalista, constituindo-se em instrumento de mediação na transformação e mudança social.

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que essas relações ou reforcem a dominação ou provoquem a sua mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar essa ideologia. (JESUS, 1989, p.29).

Nesse contexto de mudança a educação passa a ser uma estratégia política e fator de transformação social, porque adquire uma conotação política, na medida em que trabalha a dimensão crítica e social dos sujeitos, visando realizar transformações em prol de uma sociedade mais justa, digna e igualitária.

Desta forma a educação, assim como a economia e política, está vinculada organicamente ao conceito de hegemonia, que de acordo com Melo (2012) o referido conceito abrange todo o campo vasto da cultura, assim como, é uma relação pedagógica dos intelectuais com as massas. Ainda de acordo com Melo (2012) para Gramsci a educação deveria proporcionar um programa educacional permanente para a classe trabalhadora e aos professores desde a educação infantil até as universidades, caracterizado como um programa de educação integral, tendo por base o trabalho como princípio educativo na formação de um novo tipo de ser humano, plenamente desenvolvido, capaz de participar ativamente das transformações sociais.

A proposta gramsciana de escola unitária nasceu em decorrência de sua viagem à Rússia, que de acordo com Manacorda (2008), nesta

viagem Gramsci teve contato com o modelo escolar soviético, proposto por Vladimir Lênin e sua mulher Krupskaja, os quais falavam da escola unitária, gratuita e politécnica russa que fazia a ligação entre ensino e trabalho socialmente produtivo.

Gramsci (1991) propôs uma educação unitária onde a escola tinha por base o trabalho intelectual e manual (técnico, industrial), objetivando a formação dos valores fundamentais do humanismo, tais como, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para o exercício de uma profissão, por isso era:

Uma escola de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.118).

A escola unitária elementar corresponderia ao ensino fundamental, pública, gratuita, laica, obrigatória com formação humanística (formação integral do homem) e industrial (formação para o trabalho), com uma organização didático-pedagógica que correspondia às escolas primárias e médias com vários graus de carreira escolar e tempo integral, pois:

A escola deveria ser uma escola-colégio com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminários, etc. Com atividades diurnas e noturnas, de ensino coletivo e em tempo integral (GRAMSCI, 1991 p.121 e 122).

A escola unitária segundo Gramsci (1991) deveria ser organizada como colégio, com atividades diurnas e noturnas e estudo coletivo. Nessa proposta educacional o jovem deveria ser preparado para a vida social e para o trabalho técnico-intelectual, no entanto existe uma fase em que este jovem necessita estar voltado inteiramente para os estudos, fase que formalmente corresponde ao momento do liceu, ou seja, a fase escolar:

[...] na qual os jovens ingressam ‘imediatamente após a crise da puberdade’, deve ser considerado a fase transitória mais importante para a formação daquela autodisciplina intelectual e daquela autonomia moral que são os ‘valores fundamentais do humanismo’, em vista da posterior especialização, seja intelectual na universidade, seja profissional (MANACORDA, 2008, p.175).

De acordo com Manacorda (2008) a concepção de escola gramsciana este é o momento em que o jovem deve começar o estudo do método científico, sobre o qual dará continuidade na universidade. A fase escolar do liceu deve ser incluir atividades práticas que se desenvolverão em seminários, bibliotecas, laboratórios experimentais, etc.

Gramsci (1991) apresenta como último nível de ensino para formação de dirigentes sociais, o estudo universitário, no qual aponta novamente o caminho para à orientação profissional e preparo intelectual do homem, assim, para completar a formação desses dirigentes propôs uma nova função que as universidades e as academias deveriam assumir tendo em vista a união entre trabalho intelectual e industrial.

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 1991 p.125).

A aquisição dessa nova função das universidades necessitaria de uma organização estrutural, curricular e pedagógica, que segundo Gramsci (1991), as universidades teriam que unificar variados tipos de organização cultural existentes na sociedade, objetivando integrar o trabalho acadêmico tradicional a atividades ligadas à vida prática coletiva e ao mundo industrial do trabalho.

Enfim, a escola unitária de Gramsci deveria possuir uma estrutura curricular eminentemente formativa e igualitária para todas as classes sociais, proporcionando o desenvolvimento de uma cultura socialista, na qual o trabalho fosse considerado como princípio educativo e científico na formação de futuros dirigentes sociais.

A escola unitária propõe a fornecer aos futuros cidadãos a formação de uma cultura geral sólida e, ao mesmo tempo uma profissionalização politécnica que garanta uma educação científica e tecnologicamente avançada, lhes permitindo o domínio/controlar do processo educativo e, a autogestão de suas destinações históricas (MELO, 2012, p. 87).

Após o período escolar os dirigentes estariam prontos e seriam capazes de atuar em sociedade de forma consciente e buscando o bem comum.

Considerações finais

Após a realização de uma pesquisa bibliográfica que abordou as mais importantes contribuições sociais e educacionais do filósofo italiano Antônio Gramsci, foi possível visualizar a sua visão de ciência, trabalho e o modelo escolar produzido por este.

No decorrer deste estudo destacamos fatos importantes sobre o contexto histórico de transição do feudalismo para o capitalismo vivido por Gramsci, bem como os conceitos criados e desenvolvidos por este filósofo por meio de suas cartas e cadernos de cárceres, os quais serviram de base para a construção de sua teoria educacional e social com vistas à formação de intelectuais orgânicos que iriam autogestionar a sociedade.

Mostramos ainda o discurso educacional em Gramsci que via a educação como estratégia política de conscientização e transformação social, e por fim abordamos aspectos relevantes de sua proposta de escola unitária na qual o trabalho é posto como princípio educativo e científico na formação humanística do homem.

Percebemos que de acordo com o pensamento gramsciano a educação é a base para a mudança dos meios de produção, das relações de trabalho e da estrutura social, na medida em que esta é pautada no debate, no diálogo, na análise e no desenvolvimento de valores e comportamentos eminentemente humanísticos. Desta forma, a educação deveria desenvolver a dimensão omnilateral do homem, ou seja, desenvolvê-lo em toda a sua inteireza por meio de uma educação integral.

A educação também é o meio pelo qual os homens se transformam e transformam a sociedade, fazendo e refazendo a história e a vida social, tornando-a menos competitiva e mais humana, buscando a igualdade social na vida e no trabalho, isto é, o homem realmente se torna homem por meio da educação, do trabalho e da convivência em sociedade, compreendidos de forma dialética.

O pensamento de Gramsci vem influenciando os teóricos da educação ao propor um modelo de educação, escola e sociedade que atualmente ainda se pretende alcançar, ou seja, uma educação para a conscientização do homem e também como estratégia política de mudança social por meio da construção de um pensamento contra-ideológico, objetivando a busca de soluções para superação das contradições existentes na sociedade. Propôs também um modelo de escola de tempo integral eminentemente formativa de valores e comportamentos humanísticos, técnicas para o mundo do trabalho e desenvolvimento das capacidades intelectuais do ser humano para sua formação enquanto futuro dirigente social, e como resultado final uma sociedade onde as suas relações aconteceriam de forma mais humana e igualitária.

A visão de sociedade e de educação elaboradas por Gramsci nos possibilita compreender melhor a sociedade atual, na medida em que sua análise social e seus fundamentos filosóficos nos proporcionaram melhor conhecer o processo de formação da sociedade capitalista e entender as bases das relações sociais na atualidade.

Portanto, estudar Gramsci e suas contribuições filosófico-educacionais nos proporciona compreender o passado e o presente do capitalismo, fortalecer nossa criticidade e construir novas ideologias numa tentativa de entender o modo de produção capitalista e a sociedade atual, bem como formar nossa própria consciência crítica em prol de uma possível transformação social.

Referências

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. _____ Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LOMBARDI, J. C. SAVIANE, D. (ORGS.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª Ed. Campinas, SP : Autores Associados: HISTEDBH, 2008.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: o marxismo e positivismo na sociedade do conhecimento**. 9ª Ed. SP : Cortez, 2007.

MARTINS, M. F. **Conhecimento e Disputa pela Hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci**. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.) **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 2ª Ed. Campinas – SP : Autores Associados, 2008.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo**. Campinas – SP : Alínea, 2008.

MELO, L. **Gramsci e a Educação: As Contribuições Teóricas de Antônio Gramsci e suas Repercussões no Debate Pedagógico Brasileiro**. 1ª Ed. Belém – PA. Eduepa/Graphitte, 2012.

NASCIMENTO, M.I.M; Sbardelotto, D. K. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Campinas, 2008 (Revista HISTEDBR On-line, n.30, p.275-291, jun.2008).

OLIVEIRA, I. A. **Concepção Histórico-Dialética de Antônio Gramsci. Filosofia da Educação: Reflexões e Debates**. 2ª Ed. Petrópolis – RJ : Vozes, 2011.

TOMANDO CAFÉ COM BOAVENTURA SANTOS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Daniela de Sousa Cortez²⁶

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre as contribuições do pensamento de Boaventura para a formação inicial de professores. De que forma podemos pensar a formação inicial a partir das reflexões do paradigma emergente? Como visualizar o espaço da formação inicial a partir da totalidade e de suas múltiplas relações e significados? Por meio de uma revisão bibliográfica optou-se pelo seguinte percurso investigativo: inicialmente fazemos algumas pontuações sobre o surgimento da ciência moderna, na sequência fazemos um paralelo entre o paradigma dominante, o paradigma emergente e a formação de professores, a partir dos estudos de Boaventura (2006; 2010), Morin (2004), Bachelard (1996) e outros. Especificamos o paradigma emergente e a importância em nos apropriarmos desse pensamento tanto para o processo formativo de professores, como para a forma como percebemos e nos relacionamos com e no mundo. Como considerações finais, apontamos a necessidade de incorporação e compreensão deste pensamento no processo educativo.

Palavras-chave: Paradigma dominante. Paradigma emergente. Formação de Professores.

26 Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua como professora das disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Imperatriz (IFMA). E-mail: daniela.itz@ifma.edu.br.

1 Introdução

O presente artigo, de caráter bibliográfico, propõe dialogar com o pensamento de Boaventura, sendo acompanhado por outros autores como Morin (2004); Bachelard (1996); Japiassu (1983), dentre outros. O objetivo é refletir sobre as contribuições do pensamento de Boaventura para a formação inicial de professores. Partimos dos seguintes questionamentos: como a formação de professores pode se situar nesse debate sobre os paradigmas da ciência? Quais as contribuições do pensamento de Boaventura à educação? De que forma podemos pensar a formação inicial a partir das reflexões do paradigma emergente? Como visualizar o espaço da formação inicial a partir da totalidade e de suas múltiplas relações e significados?

Primeiramente situamos através de uma breve incursão histórica o nascimento do pensamento moderno e suas principais características. Na sequência, discutimos a formação de professores baseada no paradigma tradicional e de que forma o professor e o aluno ganham contornos que fragilizam uma relação crítica e de liberdade. Dessa forma, ao analisarmos o pensamento de Boaventura e o paradigma emergente apontamos a vivência de uma nova concepção de ciência e conseqüentemente de educação.

Reforçamos que tais reflexões e posturas ganham espaço de discussões e problemáticas no final do século XX, por meio de uma abordagem que contemple uma visão de complexidade, interconexão e interdependência dos diversos saberes.

Nessa perspectiva, o trabalho sustenta-se no paradigma emergente, trazendo as contribuições para a formação de professores onde a mesma pode e deve assumir um viés menos contemplativo e mais interativo, menos repetidor e mais criador.

2 Antes do café, algumas reflexões

Como argumento principal para iniciar as nossas reflexões, propomos (re)pensar a formação inicial de professores, conferindo

visibilidade a um território repleto de incertezas e que paradoxalmente apresenta através das concepções e práticas de muitos professores ideias absolutizadoras, que acabam reproduzindo teorias, que não dialogam com a realidade e escravizam, o pensar e fazer educativo a um paradigma de exclusão e superficialidade.

Mas o que vem a ser um paradigma? Como afirma Kuhn(1966) um paradigma apresenta-se como um sistema estruturado de regras, normas, pressupostos, métodos e princípios aceitos e reproduzidos por um determinado tempo pela prática de uma comunidade científica. Assim, defendemos que é necessário que esse espaço formativo possa (des) construir e mobilizar na formação outros sentidos para o “ser” e “fazer” da profissão docente.

Acedemos assim ao pressuposto sobre o qual, movimenta-se esse trabalho, onde as concepções epistemológicas que norteiam a formação de professores devem entrecruzar-se com uma visão de ciência, que seja dialogicamente assentada na realidade, na cultura e no ser humano nas suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, convém após a água ser fervida para o preparo do café, fazermos uma breve abordagem histórica situando a racionalidade científica e as armadilhas presentes numa concepção que procura explicar o mundo e o ser humano dissociado de um contexto histórico, social, político e econômico.

2.1 O mundo moderno e suas transformações

A Europa entre os séculos XV e XVI entra em profunda crise, acelerando um processo que já vinha se delineando ao longo da Idade Média. As transformações, econômicas, políticas e as descobertas científicas suplantaram não apenas o modelo feudal, baseado em instituições fechadas, hierárquicas e religiosas, mas também na tradição filosófica existente até então.

De acordo com Santos (2010), o modelo de racionalidade que pertence à ciência moderna, constitui-se a partir do século XVI, ficando sob o domínio das ciências naturais e posteriormente com alguns prenúncios no século XVIII e somente no século XIX, se

estende as ciências sociais. “As formas de conhecimento e de se organizar em sociedade, que começam a se delinear, mostram que as explicações anteriores sobre o mundo e a vida humana não eram mais convincentes” (SEMEARO, 2011). Ainda segundo o autor:

O desenvolvimento das ciências e de novas tecnologias, que ocorre nesse período, impulsiona enormemente a produção, a navegação e a expansão do comércio para novas terras, promovendo um acúmulo extraordinário de riquezas. Profundas mudanças na política, nas artes, na cultura, nos costumes, na filosofia e na religião assumem um ritmo crescente, deixando claro que na Europa havia chegado o fim de uma época e sinalizando o início de um novo ciclo histórico (SEMEARO, 2011, p. 11).

Assim, temos o início de um espaço/tempo que delegou para a ciência um conhecimento verdadeiro, real, racional e objetivo. Nessa perspectiva, apenas o que pudesse ser formulado quantitativamente ou ser formalizado tem condições de constituir o conteúdo de um conhecimento verdadeiro. De acordo com Japiassu (1983) ficam excluídas do domínio do conhecimento verdadeiro as sensações e as experiências como o amor, a emoção, a beleza, o prazer e a dor. Todas as demais formas de conhecer a realidade e explicá-la passam a ser negligenciadas e excluídas. O conhecimento passa a ser expresso somente em termos quantitativos, sendo que a verdade se identificaria com o próprio conhecimento científico.

Assim, a questão da neutralidade dos cientistas coloca como questão central a isenção e imunidade em nome da racionalidade objetiva, negando formular todo e qualquer juízo de valor, bem como manifestar qualquer posicionamento de ordem política, religiosa, ou de outra forma.

[...] trata-se de um princípio segundo o qual somente o conhecimento racional e objetivo(científico) deve ser tomado como verdadeiro e como real. Por ser

objetivo, tal conhecimento seria universal, válido em todos os tempos e lugares para além das sociedades e das formas de culturas particulares (JAPIASSU, 1983, p. 31).

Seguindo esse raciocínio, podemos nos questionar: mas o que esse conhecimento moderno e racional que foi construído ao longo da história, pode influenciar ou ter reflexos na forma como concebemos o mundo e o ser humano? De que forma essa hierarquização dos conhecimentos e até mesmo a anulação das outras formas de conhecer e explicar a realidade, podem interferir no meu processo formativo enquanto professor/a? As perguntas parecem nortear a nossa vontade de tomar café e dialogar com as escritas de Boaventura, por anunciar a possibilidade de termos novos olhares e perspectivas para o nosso pensar e agir enquanto seres humanos.

3 Os primeiros goles de café: diálogos sobre a formação inicial de professores

Ao dialogar com Boaventura Santos (2010) refletimos que a crise do paradigma dominante propicia uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo, que o mesmo a considera rica e diversificada e, que melhor do que qualquer outra circunstancia, caracteriza exemplarmente a situação atual do tempo presente.

Esse tempo presente reflete-se na compreensão da Educação e pode ser elucidada a partir dos paradigmas da ciência. O paradigma tradicional, ainda muito presente nas Universidades e nas escolas em geral, conduz a uma concepção dualista, racionalista do mundo, baseado na racionalidade newtoniana-cartesiana (MORIN, 2004).

Dessa forma, a vivência de uma nova concepção de ciência e conseqüentemente de educação ganha espaço de discussões e problemáticas no final do século XX, propondo uma abordagem que contemple uma visão de complexidade, interconexão e interdependência dos diversos saberes.

Mas radicalmente, os próprios desenvolvimentos do século XX e da nossa era planetária fizeram com que nos defrontássemos cada vez mais amiúde e, de modo inelutável com os desafios da complexidade. Nossa formação escolar e mais ainda a universitária nos ensina a separar os objetos do seu contexto, as disciplinas uma das outras para não ter que relacioná-las (ALMEIDA, 2009, p. 18).

Nessa direção, a preparação e a formação tradicional para o exercício da docência focalizam exclusivamente o domínio do conteúdo e de habilidades aplicadas de maneira reducionista. Dessa forma, a formação inicial de professores conservadora e enciclopédica é considerada como “transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada centrada principalmente no domínio de conceitos e na estrutura disciplinar da matéria que é especialista” (GARCIA, 1999, p. 33).

Pontuamos que a preparação e a formação tradicional para o exercício docente primam exclusivamente o domínio do conteúdo e de habilidades aplicadas de formas reducionistas e descontextualizadas. Percebemos que esse processo de formação mantém uma relação direta com o modelo paradigmático conservador proposto por Descartes a partir do século XVIII, na sua obra *Discurso do Método*, o qual desenvolveu e fortaleceu uma visão assentada na racionalização, nas verdades inquestionáveis, deterministas e fragmentadas. Nessa perspectiva o conhecimento só é considerado válido se for passado por experiências que seguindo um método rígido que possa comprová-lo cientificamente. Nessa direção a ação do professor pressupõe a de um mero executor de tarefas, necessitando de uma formação que garanta transitar pedagogicamente pelo domínio e operacionalização dos conteúdos cientificamente validados. Dessa forma Luckesi (1994, p. 103) entende que:

Para ser professor no sistema de ensino escolar, bastava tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para a sala de

aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual de docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem e disciplinamento.

A formação situada num paradigma conservador tem como objetivo o treinamento e impregnou as formas de conceber e dirigir o aprendizado profissional dos professores. Desta forma, o ato de treinar algo se prende a reprodução de uma série de técnicas e comportamentos em geral, atendendo às prescrições de um manual. Nesse sentido, Ibernón (2009, p. 50) nos alerta:

este tratamento da formação como um problema genérico gerou um sistema de formação padrão baseado no treinamento. Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é um expert que se estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades.

No Brasil, nas décadas de 60 e 70, a pedagogia tecnicista atendendo a um modelo econômico e político vigente, reproduz nas suas práticas pedagógicas as relações de produção. Nesse contexto, preconiza-se a valorização dos processos de industrialização e desenvolvimento econômico. De acordo com Saviani (2007) com base nos pressupostos de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

Na concepção de Behrens (2007, p. 130), na década de 70, o treinamento se fortalece para “contemplar o modelo fordista de produção, visando a preparar profissionais para executar uma determinada tarefa por meio de modelagem no mercado de trabalho, estabelecendo em estruturas fundadas em organogramas matriciais e departamentalizados”. Nessa conjuntura, a formação de professores fortalecida sob a lógica do paradigma cartesiano, regulamenta o curso de Pedagogia sob parecer nº 252/69, que passou a formar especialistas através das habilitações de: Magistério das Disciplinas Pedagógicas

do Segundo Grau, Orientação Educacional, Supervisão escolar, Administração e Inspeção Escolar, resultando assim, a fragmentação do trabalho pedagógico ao dividir a formação do pedagogo em habilitações.

Nas outras áreas, definiu-se um perfil de professor cujas habilidades em evidencia se sobrepunham à rigorosa formação teórico-científica, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar, que compunha o currículo mecanicamente e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos à eficácia da transmissão (ENS, 2007,p.125).

A essa visão se agrega à compreensão de Zabalza (2004 apud ENS; BEHRENS, 2011, p. 131):

Formar = modelar . Partindo dessa definição a formação busca dar forma aos indivíduos. Eles são formados na medida que são modelados, isto é são transformados no tipo de produto que se torna como modelo [...] Formar = conformar. Esse segundo argumento desvia do sentido original e é se possível ainda mais grave.

É nesse sentido que questionamos e refletimos sobre as epistemologias que ainda fecundam nos cursos de formação inicial de professores e hierarquizam os conhecimentos e preconizam a formação como sinônimo de treinamento. Para Almeida e Mendes (2009) essa racionalidade sugere que a prática docente é neutra por se voltar quase que exclusivamente ao limite intraescolar, cabendo uma transposição de modelos apreendidos na formação inicial e no sequenciamento de etapas rígidas a serem cumpridas.

Santos (2010) ao analisar a ciência moderna destaca que, para se conhecer é necessário quantificar, sendo que o método científico tem como pressuposto a redução da complexidade. Ao escrever Um Discurso sobre as Ciências, o autor relata que a imaginação epistemológica no

início do século XX era dominada pela ideia de unidade, premissa do universalismo herdada do iluminismo.

Apesar da premissa da unidade estar ainda hoje vigente em algumas tendências epistemológicas do nosso tempo, penso que ela não colhe hoje a unanimidade que antes colheu e, pelo contrário, é cada vez mais confrontada com a premissa alternativa da pluralidade, da diversidade, da fragmentação e da heterogeneidade (SANTOS, 2006, p. 143).

Assim faz-se indispensável compreender e resignificar as relações humanas a partir da reflexão permanente que a própria complexidade do ser humano, envolve as diferenças sendo que a pluralidade cultural é algo inerente aos espaços sociais. A convivência entre as diferenças deve ser encarada não apenas no plano dos valores morais, mas como uma condição humana em viver e conviver com aquilo que não lhe é semelhante.

4 Apreciar e degustar a última gota de café: o paradigma emergente de Boaventura e a formação inicial de professores

A educação assim como outras áreas do conhecimento, tem sido influenciada intensamente pelos paradigmas da ciência. Tais reflexos se incorporam também para o campo da formação inicial de professores, que vai se desenvolvendo sob a orientação de um paradigma dominante /regulador ou emergente/emancipador (SANTOS, 2006; 2010).

Nessa conjuntura o debate sob a formação inicial de professores alicerçado no pensamento de Boaventura, nos oferece a possibilidade de trilharmos um caminho que não seja absolutizador de verdades e hierarquizador de conhecimentos.

É por isso que nos parece tão sério (re)pensar os espaços de formação inicial a partir do seu viés epistemológico e ontológico. Os circuitos do conhecimento abrem

perguntas ou fecham o pensamento? Alimentam curiosidades e instigam a invenção? Ou pelo contrário, promovem o conformismo e os processos de submissão? Perguntas como estas podem clarear distinções entre aprendizagens de tipo reprodutor e servil e outras endereçadas a reinvenção da escola e da cultura (LINHARES, 1999, p. 19).

Esse espaço acadêmico deve atentar para a formação a partir de uma integração da prática de saberes, sustentando-se em um conjunto de epistemologias que partem da diversidade e refazem a atuação educativa, como algo que exprime uma dimensão política e social. “O reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade e também cultura e, em última instancia ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo” (SANTOS, 2006).

Nesse sentido contrapomo-nos a uma lógica formativa que assume um viés prescritivo e superficial da atuação docente. Lopes (2007) nos alerta que ao absorver princípios teóricos como fundamentos a serem incorporados a prática sem nenhuma reflexão e contextualização estabelece-se assim o chamado “monismo epistemológico”. Na contramão dessa tendência de buscar teorias capazes de orientar as práticas, a autora alerta que o mais significativo seria considerar que as pesquisas educacionais não devem ser feitas para dizer a escola e aos professores o que fazer e como fazer, mas para entender e contribuir na construção desse objeto chamando educação.

Dessa forma, situamos o pensamento de Boaventura a partir da caracterização que o mesmo faz sobre o paradigma emergente. Acreditamos ser uma condição *sine qua non* para integrar concepções epistemológicas presentes na formação inicial por criar laços de complementariedade entre os diversos saberes e focalizar o ser humano imerso numa teia de relações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Segundo Boaventura (2010) o conhecimento no paradigma emergente tende a romper com as contradições tão familiares e óbvias

que até há pouco tempo considerávamos insubstituíveis tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual. Alicerçamos assim a ruptura com as ideias das extremidades humanas, em que o diálogo e o transitar entre esses territórios fundavam-se em algo impossível de ser realizado.

Para Morin (2004, p. 92) “o ser humano sempre foi concebido de modo mutilado e fragmentado. O homem não é apenas *homo economicus*, mas também *homo mythologicus*. Vivemos de mitologia, sonhos, imaginário. Essa é a concepção complexa do ser humano.”

Na ciência moderna o conhecimento ganha seu formato, avançando pela especialização. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna que é o espartilhamento do real (SANTOS, 2010). O alerta para a formação inicial, vem, sobretudo, da real situação existente e empiricamente vivenciada na nossa formação no curso de Pedagogia. Alguns questionamentos são pertinentes: como conceber espaços de formação inicial que não estimulem processos de compreensão e intervenção social? Como transpor as retóricas que embriagam os acadêmicos futuros professores e fortalecer diálogos que promovam o real compartilhamento de saberes e experiências?

Boaventura estimula a nossa imaginação ao defender a transgressão metodológica, vista como uma invenção científica que consiste em criar contextos persuasivos que conduzam a aplicação de métodos fora do seu habitat natural, ou seja, não evidenciar o método apenas como forma de fazer ou trabalhar em sala de aula, mas um “fazer” que sinaliza a emergência em que o cotidiano da formação inicial deve ser mobilizado por fundamentos epistemológicos que ganhem significados ontológicos do ser social.

Para referenciar essa questão onto-metodológica utilizamos o pensamento de Lukacs (1978 apud ALMEIDA; MENDES, 2009, p. 74) ao insistir que:

O movimento dialético da realidade, tal como ele se reflete no pensamento humano, é assim um incontrolável impulso do singular para o universal e deste, novamente para aquele. No entanto, este itinerário que resulta numa constante tensão entre os polos, superando o puro silogismo, ganha consistência ontológica e se torna uma autêntica e verdadeira aproximação da realidade objetiva. [...] nisso consiste o estatuto de “ciência autêntica”, uma direção correta da práxis.

Compreender a formação inicial de professores, a partir do paradigma emergente requer que possamos situar o processo educativo, a partir de uma totalidade, que é composta de uma multiplicidade de fenômenos dinâmicos e complexos. Nessa linha de raciocínio segundo Torriglia (2009) a renovação pedagógica ou a “transformação educativa” supera os limites do cotidiano e do mero discurso. Essa superação do cotidiano não significa sua eliminação. A autora enfatiza a importância de conhecer as mediações entre o fenômeno que aparece o imediato, e aquilo que está além do campo fenomênico mediante processos de objetivações e de apropriação da realidade.

É sobre esse olhar que Boaventura (2010) nos convida a entender as relações entre o local e total. Para o autor no paradigma emergente o *conhecimento é total, mas também local*. O conhecimento sendo total não é determinístico, sendo local não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. Tais possibilidades são evidenciadas por Freire (2005, p. 116) a partir da argumentação que todo programa educativo deve ter por base a investigação “que se fará mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.” Isto significa a necessidade de aprender a olhar para o mundo e ter ações educativas que possam compreender a realidade e consequentemente transformá-lo.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1997, p. 85).

Na perspectiva do paradigma emergente *todo conhecimento científico-natural é científico-social*, ou seja, a distinção entre ciências naturais e ciências sociais deixa de ter sentido e utilidade. Esta separação se sustenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. Nesse sentido Boaventura nos alerta que não basta apontar a tendência para a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais, é preciso conhecer o sentido e conteúdo dessa superação. “Não há natureza humana porque toda a natureza é humana” (p. 72). Nesse sentido, fazemos referência que a revolução científica que estamos vivendo é também entendida a partir de uma reconceitualização em curso das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social.

Ressaltamos o pensamento de Japiassu (1983) que dialoga com as ideias de Boaventura ao explicitar que todo conhecimento é uma “resposta a uma determinada questão” (p. 166). Ao explicitar a crise que as ciências humanas passaram e o momento de reconstrução a qual está passando o autor frisa um traço marcante dessa situação:

A reconciliação anunciada das relações entre as ciências naturais, as humanas e a filosofia. É alvissareiro o papel das humanas nesse diálogo ecumênico e nesse processo geral de pacificação. O veto positivista dessas disciplinas à filosofia foi levantando e, em seu lugar, instaurada uma promissora relação de interfecundação. Posições diversas convergem para certas linhas de força que

se destaca a atenção que vem sendo dada à parte explícita e refletida da ação e à superação da velha dicotomia entre explicar e compreender.

Na sequência da sua caracterização do paradigma emergente, o mesmo defende a tese de que *todo o conhecimento é autoconhecimento*. A distinção travada pela ciência moderna entre sujeito/objeto, nunca foi tão pacífica nas ciências sociais quanto nas ciências naturais, para isso o autor reforça que o maior atraso das primeiras em relação às segundas partes do distanciamento do próprio objeto de estudo que são os homens e as mulheres os quais pesquisavam. Para Boaventura (2010) a distinção epistemológica entre sujeito e objeto teve de ser articular metodologicamente com a distância empírica entre sujeito e objeto. O desconforto que a separação, distinção entre sujeito e objeto tinham causado nas ciências sociais propagava-se assim às ciências naturais. Nesse contexto, a ciência moderna foi constituindo o ser humano, enquanto sujeito epistêmico o distanciando do sujeito empírico.

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso, é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Neste ponto, detenhamo-nos a encontrar ligações com o processo de formação inicial de professores, ao conceber que em cada “ser” professor, habita um mundo humano que (re) constrói seus saberes ao dialogar com a realidade vivida nos seus espaços de atuação. Entretanto a dimensão formativa que acontece na academia deve

traduzir-se numa força criadora e recriadora do processo educativo. O princípio norteador sobre o pensar e fazer de professores deve guiar-se e repousar nos questionamentos epistemológicos da realidade e ao mesmo tempo do imaginário e do simbólico.

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Continuando essa tentativa de relacionar o pensamento de Boaventura ao processo de formação inicial, apresentamos a última característica do pensamento emergente que *todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*. Nessa linha, o autor nos convida a perceber e entender que mesmo o conhecimento do senso comum sendo mistificado é mistificador, é possuidor de uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo como o conhecimento científico. Apreciamos o movimento dialético que Boaventura incorpora ao refletir que a própria superficialidade do senso comum o faz ser um exímio captador das relações conscientes entre as pessoas e as coisas em profundidade.

Assim temos a alternativa de trilharmos por um processo formativo que seja fecundado a partir do paradigma emergente. Ou seja, faz-se necessário rompermos essa cadeia reprodutiva que ignora a dinamicidade da realidade e insiste em criar a ilusão da sala de aula como um “território seguro” em que a mera reprodução de teorias. A formação inicial deve ser vivenciada a partir da clareza que o ser humano é múltiplo e que as relações que são estabelecidas em sala de aula também adquirem um caráter plural.

Considerações Finais

Ao findar as últimas gotas de café nesta tarde, onde o sol paraense começa a abraçar o rio Guamá com delicadeza e com uma diversidade de tons, percebemos e chegamos a algumas inferências que a chamada ciência pós moderna propõe entendermos esse momento de transição paradigmática, como uma fase de profunda reflexão epistemológica e posicionamento político. Repensar a formação inicial de professores, exige que tenhamos clareza do tipo de ser humano que estamos formando, bem como do tipo de sociedade que estamos ajudando a formar. Ir além de modismos teóricos e receitas prontas do que é ensinar, requer uma atitude que fuja das prisões teóricas e dos modismos pedagógicos que não dialogam com a realidade. Entender o processo formativo a partir do pensamento de Boaventura nos fortalece a pensar a formação de professores, alicerçadas numa relação dialética com o mundo, com a vida e com as pessoas.

Assim a necessidade de construção e compreensão do processo formativo, aliado a um posicionamento epistemológico nos orienta a trilhar caminhos que se revelam incertos, mas sobretudo potencialmente criativos e expressivos de autonomia e possibilidades. Nesse sentido, as reflexões aqui descritas não tiveram a pretensão de esgotamento da temática, mas de provocação e tentativa de buscar as relações entre o pensamento de Boaventura e a formação inicial de professores.

Referências

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; MENDES, Vitor Hugo. **Educação e racionalidade**: questões de ontologia e método em educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser professor**: formação e os desafios da docência. Curitiba: Champagnat, 2011.
- _____. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- IBERNÓN. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- JAPIASSU, Hilton. **A Pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LINHARES, Célia (org.) et al. **Políticas do conhecimento**: velhos contos, novas contas. Niterói: Intertexto, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. São Paulo: Ijuí, 2007.
- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Pétropolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

SEMEARO, G., **Libertação e hegemonia**: *realizar a América Latina pelos movimentos populares*, Aparecida/SP, Ideias e Letras, 2011.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PARA ALÉM DAS NOMENCLATURAS²⁷

Fernanda Andrea Silva de Góes²⁸

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar nas mudanças de organização do ensino fundamental de 8 para 9 anos de duração a influência dos paradigmas dominante e emergente na perspectiva de Boaventura Souza Santos. Foi realizado um estudo bibliográfico e utilizou-se a legislação em vigor, bem como o pensamento de Haidt (2006), Kramer (2007), Kuhn (1991), Libâneo (1994), Luckesi (2006), Oliveira (2001) e Santos (1997) para subsidiar as discussões. A primeira seção caracteriza o paradigma dominante e o paradigma emergente. A segunda seção caracteriza o ensino fundamental de oito anos e o ensino fundamental de nove anos. Os resultados apontaram que repensar o ensino fundamental requer também uma mudança na forma de conceber a realidade e consequentemente a educação com relação, dentre outros aspectos, ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, à estrutura espacial, ao currículo, às práticas de ensino, ao tempo escolar e à avaliação, ou seja, exige, como bem colocado pelos documentos oficiais, que a escola repense toda a sua estrutura e organização. Exige uma mudança de paradigma.

Palavras-chave: Educação, Paradigma, Ensino Fundamental.

Introdução

Este estudo surgiu da experiência de cinco anos na coordenação pedagógica de uma escola pública de Belém do Pará onde foi feito um

27 Artigo apresentado para conclusão da disciplina Epistemologia Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGED-CCSE-UEPA).

28 Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGED-CCSE-UEPA). E-mail: nandagoes25@hotmail.com

acompanhamento da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos ainda em curso, bem como da prática pedagógica dos professores que lecionam nas séries iniciais.

O objetivo do artigo é identificar nas mudanças de organização do ensino fundamental de 8 para 9 anos de duração a influência dos paradigmas dominante e emergente na perspectiva de Boaventura Souza Santos.

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. Teve-se como suporte a legislação pertinente ao Ensino Fundamental de Nove Anos e o pensamento de Haidt (2006), Kramer (2007), Kuhn (1991), Libâneo (1994), Luckesi (2006), Oliveira (2001) e Santos (1997) para subsidiar as discussões.

Em 20 de dezembro de 2010 foi enviado ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020) de autoria do Poder Executivo. O PNE (2011-2020) contém 10 diretrizes, 20 metas e 171 estratégias no sentido de garantir a oferta de educação de qualidade. Uma de suas metas é “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos” (BRASIL, 2010). Por isso, foi feita uma reflexão do ensino fundamental com oito anos de duração, bem como dos princípios que o regem e proposto um novo ensino fundamental com nove anos de duração incluindo aí a criança de seis anos de idade. O ensino fundamental de nove anos pressupõe avaliação, currículo e práticas pedagógicas diferenciadas.

Deste modo, fez-se necessário um estudo mais aprofundado da implantação desta nova forma de conceber o ensino o qual representa um desafio aos educadores.

Conceito de Paradigma

Um paradigma, segundo Kuhn (1991), refere-se à maneira como a realidade é entendida e apreendida conforme alguns pressupostos já estabelecidos por alguma teoria científica a qual dá a solução para os problemas da realidade. Para ele “paradigmas são as realizações

científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p.13). Quando um conjunto de teorias e formas de conceber a realidade predomina num determinado contexto, como a teoria geocêntrica de Ptolomeu, tem-se o que ele denomina de ciência normal. Quando ocorre a substituição de uma teoria por outra, como a teoria heliocêntrica de Copérnico que substituiu a teoria geocêntrica de Ptolomeu, tem-se uma revolução de paradigma. Estas mudanças permitem a evolução das ciências e representam modelos de práticas científicas e de entender e compreender a realidade.

Santos (1997) ao escrever sobre a atual crise no campo epistemológico, que ainda perdura neste primeiro quarto de século, explana de forma bem detalhada o cenário que propiciou a crise de paradigma da ciência. Ao caracterizar a condição sociocultural num cenário onde a incerteza é predominante, o autor mostra como a atual concepção de ciência encontra-se num período de transição ocasionado pela evolução do conhecimento científico até então construído.

Paradigma Dominante

O paradigma dominante é apresentado como única forma de ver e pensar o mundo e que se demonstra infalível. Sua racionalidade científica utiliza a matemática como linguagem do universo emprestando desta ciência em particular a lógica de investigação para o controle e previsão dos fenômenos naturais. A prática de quantificar e de reduzir a complexidade em partes menores para formulação de leis universais é colocada como método para compreensão da realidade. Nesta maneira de compreender o mundo “as leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas” (SANTOS, 1997, p. 64). Assim, tem-se a ideia de mundo-máquina onde os fenômenos são vistos de forma isolada compondo partes de um todo maior. Além disso, tem-se a ideia de que o passado se repete

no futuro, uma vez que as funções das coisas são eternas e imutáveis por serem regidas por leis.

Devido ao grau de confiança empregado ao método das ciências naturais, exportou-se o mesmo para as ciências sociais com todas as prerrogativas existentes. Por isso surgiu o termo física social designado por Augusto Comte para definir os estudos da sociedade e consequente formulação de suas leis, assim, os fenômenos sociais são tidos como fatos sociais, ou seja, como naturais. Surge então o Positivismo, estágio último pelo qual passa o conhecimento. No entanto, alguns por não concordarem com o estudo da sociedade a partir desta concepção de ciência da sociedade, reivindicaram estatuto epistemológico e metodológico próprio para estudá-la o que representa os sinais de uma crise, uma ruptura.

A partir de então, uma pluralidade de condições aconteceu para que o paradigma dominante com bases positivista entrasse em crise e começasse a ser questionado e repensado pela própria comunidade científica. Entre elas, a teoria da relatividade e da simultaneidade, a mecânica quântica, o princípio da incerteza de Heisenberg, o questionamento do rigor da matemática e os progressos do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos trinta anos. Todas essas condições levaram os cientistas-filósofos a uma profunda reflexão epistemológica criando o cenário para o surgimento de um paradigma emergente.

Dois temas principais são destacados para exemplificar o conteúdo destas reflexões. O primeiro é o questionamento do conceito de lei e o conceito de causalidade que está associado a ela. Para formulação de uma lei separa-se o fenômeno das condições indesejadas permanecendo apenas aquelas de interesse do pesquisador. Isso faz com que as leis tenham caráter probabilístico, aproximativo e provisório.

O segundo, dá mais ênfase ao conteúdo do conhecimento científico do que sobre sua forma. Por ser a ciência um conhecimento estruturado no rigor matemático é altamente quantitativo, objetivo e classificatório o que torna os fenômenos desqualificados,

objectualizados e caricaturados. Isto torna o conhecimento triste, desencantado e pobre.

Estas reflexões criam o contexto da crise do paradigma dominante e formam a base para o perfil do paradigma emergente o qual será apresentado a seguir.

Paradigma Emergente

Santos (1997) designa este paradigma como de um conhecimento prudente para uma vida decente enfatizando que o momento atual assemelha-se ao que ocorreu no século XVI no que tange a mudança de paradigma, porém diferencia-se no aspecto estrutural, pois a sociedade já é revolucionada pela ciência. Assim, o paradigma a emergir deve, além de científico (conhecimento prudente), ser social e contribuir para uma vida decente.

Nesse sentido o autor apresenta quatro teses para fundamentar o paradigma emergente. A primeira delas diz que “todo conhecimento científico-natural é científico-social”. Esta tese permite a superação da visão dicotômica sobre as coisas, assim as distinções sujeito/objeto, natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual e animal/pessoa tendem a desaparecer. As teorias científicas, que deram suporte a construção desta tese, são todas de vocação holística. E ainda, a compreensão da natureza pelas ciências que se ocupam do conhecimento da matéria “é presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais.” (SANTOS, 1997, p. 41). Desta forma, os estudos humanísticos são valorizados e o mundo é visto tanto como natural como social.

A segunda tese diz que “todo conhecimento é local e total”. Na concepção do paradigma dominante o conhecimento é disciplinar e especializado. Já no paradigma emergente o conhecimento é concebido em sua totalidade sem perder de vista o aspecto local. Isto significa que ao se desenvolver um tema em nível local, o mesmo avança na medida em que o seu objeto se amplia. Sendo assim, “a ciência do paradigma

emergente [...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem.” (SANTOS, 1997, p.48).

Na terceira tese afirma-se que “todo o conhecimento é autoconhecimento”. Havia uma distância muito acentuada entre sujeito e objeto, por isso, a fim de aproximar-se mais dos grupos humanos pesquisados, povos primitivos, foram criadas metodologias capazes de encurtar a distância entre pesquisador e pesquisado como o uso de trabalho de campo etnográfico e a observação participante. De igual modo aconteceu uma mudança na maneira de enxergar os povos ditos selvagens o que levou a um questionamento do *status quo* metodológico e as noções de distância social em que ele assentava. Tem-se, então, o entendimento de que a ciência, assim como outras formas de conhecimento, não descobre, cria, ou seja, a ciência como tal é apenas um dentre os vários conhecimentos existentes e suas teorias só existem dentro dela mesma, assim ela é autobiográfica sendo muito mais contemplativa do que ativa.

Por fim, “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. Esta afirmação busca a valorização do senso comum como um conhecimento válido e importante que dá suporte para a vida cotidiana das pessoas. Suas características específicas permitem uma relação ímpar com a natureza. Deste modo, nada adianta a ciência produzir conhecimento que não contribua para melhoria de vida em sociedade, que não se transforme em sabedoria de vida, “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.” (SANTOS, 1997, p. 57). Percebe-se, portanto, que o conhecimento científico só tem valor se contribuir para a qualidade de vida das pessoas, tal proposição vai ao encontro da função da escola de formar o cidadão e promover o pleno desenvolvimento do educando.

O paradigma emergente oferece a possibilidade de se enxergar a realidade com outro olhar, uma realidade que se apresenta em toda a sua complexidade e totalidade, sendo por isso necessária novas concepções em torno das principais categorias em torno da educação.

Paradigma e Educação

No âmbito educacional, em particular no estado do Pará, no que tange a atual fase de transição de ensino fundamental de oito anos para ensino fundamental de nove anos de duração, é possível notar a influência dos paradigmas com as duas formas de organização do ensino fundamental, bem como fazer uma analogia desta transição com a que está ocorrendo no campo epistemológico.

A educação, ramo das ciências sociais, também contém todo o pensamento e lógica do paradigma dominante, bem como está sendo repensada no paradigma emergente. Percebe-se isto na forma como se organiza a estrutura espacial, o currículo, as práticas de ensino, o tempo escolar e a avaliação, bem como ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Esta influência faz-se visível na mudança do ensino fundamental de oito para nove anos de duração onde se propõe não só a mudança de nomenclatura, mas também de currículo, tempo e avaliação, ou melhor, propõem-se repensar todo o ensino fundamental em seus vários aspectos os quais serão abordados nas seções seguintes.

Para entender melhor este cenário, cabe em primeiro lugar compreender o ensino fundamental com oito anos de duração e como o paradigma dominante o fundamenta e depois compreender a proposta de ensino fundamental com nove anos de duração e como o paradigma emergente o fundamenta.

Ensino Fundamental com Oito Anos de Duração

No Brasil segundo Piletti (2006), a educação passou por todo um processo de evolução iniciado com a chegada dos jesuítas em 1549. Com objetivo missionário, eles dedicavam-se a pregação da fé católica e ao trabalho educativo dos filhos dos senhores de engenho,

dos colonos, dos índios e dos escravos utilizando a *Ratio Studiorum* como norteadora de sua prática. Assim, criaram um sistema de ensino amplo, organizado pela Companhia de Jesus, que perdurou por mais de dois séculos, sendo expulsos em 1759.

Como a prática pedagógica utilizada pela Companhia de Jesus era baseada nos pressupostos da igreja católica, mesmo depois da expulsão dos jesuítas o sistema educacional brasileiro continuou utilizando o seu método de ensino. Segundo Haidt (2006, p.14) “da antiguidade até o início do século XIX, predominou na prática escolar uma aprendizagem de tipo passivo e receptivo.” Assim, valorizava-se a memorização em detrimento da compreensão por entender que a mente do ser humano era como um papel em branco sem nada escrito. A repetição de exercícios graduados e a recitação de cor tinham lugar central no ensino e aprendizagem. Apesar de teorias terem sido elaboradas a partir da reflexão de vários filósofos que criticavam o método catequético de ensino, este prevaleceu e ainda prevalece no sistema educacional brasileiro sendo chamado de Pedagogia Tradicional.

A Pedagogia Tradicional conforme salienta Oliveira (2001) é classificada dentro das tendências pedagógicas reprodutivistas. Esta concepção tem uma visão essencialista de ser humano onde a racionalidade constitui-se a essência do homem e a capacidade de memorização é considerada um elemento primordial para o desenvolvimento da racionalidade. A relação professor-aluno é desigual, pois coloca o professor no centro da ação pedagógica por considerar o adulto acabado e a criança incompleta. A autora enfatiza ainda que na concepção de Paulo Freire esta educação é denominada também de “bancária” por comparar a educação a um ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimentos aos educandos.

Outra tendência reprodutivista citada por Oliveira (2001) que predomina na educação brasileira é a Tecnicista. Esta tendência concebe homens e mulheres dotados de racionalidade técnica onde os métodos e técnicas de ensino ocupam posição central. A preparação para o mercado de trabalho através da instrução programada, do tele

e microensino e do sistema modular de ensino é a principal função da escola. Deste modo, toda a organização da escola no que tange a grade curricular, tempo, planejamento, cumprimento de horários, entre outros indicadores, constituem-se em elementos de eficácia do funcionamento da escola.

Os pressupostos positivistas ainda estão presentes na maneira como a escola atual está organizada. Conforme salienta Oliveira (2001) nas Tendências Reprodutivistas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Educação Neoliberal) os alunos devem se adaptar à educação e são considerados incompletos, em processo de formação ou devem ser integrados ao mercado de trabalho. O reconhecimento da criança como sujeito e detentora de cultura e conhecimento não é legítimo.

Em relação ao currículo, tem-se a fragmentação do saber em disciplinas como um dos aspectos mais marcantes no ensino fundamental de oito anos. A própria expressão “grade curricular” é um indicativo do aprisionamento do conhecimento na seleção daquilo que a classe dominante considera importante, bem como a consideração do conhecimento científico como único e absoluto.

Na prática de ensino, predomina a exposição oral e o uso do quadro negro e de livro didático como os principais meios de ensino. Segundo Libâneo (1994, p. 78)

a atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realizações de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor ‘passa’ a matéria, os alunos escutam, respondem o ‘interrogatório’ do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova.

Percebe-se nesta citação o papel reprodutivista do aluno em meio ao processo de ensino aprendizagem, o tratamento objetivo dos

conteúdos didáticos e a consideração apenas do aspecto cognitivo no desenvolvimento do educando. O autor ressalta, ainda, a pouca participação do aluno na elaboração dos conhecimentos e a posição de sujeito passivo que recebe toda a ação educativa.

A avaliação da aprendizagem pauta-se na atribuição de notas o que resulta na classificação dos educandos. Segundo Libâneo (1994) a avaliação cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. No entanto, na prática escolar tem-se apenas o uso da função de controle. Isto é constatado no fato de os professores utilizarem a prova como único instrumento avaliativo, atribuir notas e classificar os alunos.

Todos esses aspectos presentes no Ensino Fundamental de oito anos começam a ser questionados, estudados e reformulados o que resulta em uma nova forma de conceber o sistema de ensino fundamentado em outros princípios.

Ensino Fundamental com Nove Anos de Duração

O Ensino Fundamental de Nove Anos de duração faz parte dos esforços do Ministério da Educação em ampliar o ensino fundamental de oito para nove anos considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino obrigatório. A legislação brasileira também trata da ampliação progressiva do ensino fundamental demonstrada nas seguintes leis e acordo: Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; Lei nº 5.692/1971 determinou a obrigatoriedade para oito anos; a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que posteriormente tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Por fim, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Deste modo, a Lei nº 9.394/1996 já havia sinalizado o ensino obrigatório de nove anos de duração quando, posteriormente, tornou-se uma das metas da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001- 2011) a qual tem como um dos seus objetivos “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Para melhor atender esta meta foi elaborado pelo Ministério da Educação, dentre vários outros documentos para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula no ensino fundamental, um material chamado de “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”. A nível estadual foi publicada a Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010 CEE/PA e o Manual de implantação do ensino fundamental de 9 anos do Conselho Estadual de Educação do estado do Pará. As principais mudanças nesta nova forma de organizar o ensino fundamental são percebidas na maneira de conceber a infância, o currículo, as práticas de ensino e a avaliação.

No que se refere à infância é preciso primeiramente compreender a fase de desenvolvimento pela qual se encontra a criança. Assim, segundo Kramer (2002, 2007) a infância é entendida como categoria social. Durante os séculos, a ideia de infância sofreu mudanças de concepção conforme a sociedade de cada época. Estudos indicaram que o tratamento dado às crianças e seu papel social variam segundo a organização da sociedade. Então, a ideia de infância que temos hoje é fruto de um processo histórico.

Compreende-se a criança como sujeito histórico e social com características próprias e capacidades de imaginação, fantasia e de criação. A criança é reconhecida como cidadã, detentoras de direito

e como sujeito que produz cultura e são nelas produzidas. Daí que a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos garante um direito da criança e apresenta-se como um desafio aos educadores o que requer diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental já que esta nova forma de organizar o ensino fundamental trouxe o último ano da educação infantil para o ensino fundamental tendo, por isso, currículo, práticas de ensino e avaliação diferenciados.

Quanto ao currículo, o principal aspecto a ser observado é a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento. Propõe-se uma reestruturação considerando não somente o conhecimento científico, mas também a vivência e experiência dos educandos. Nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental, no artigo 9º, entende-se o currículo como:

constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

No artigo 16 ainda das diretrizes curriculares, é recomendado um tratamento articulado entre os conteúdos de ensino e os acontecimentos da vida social que pode ser posto em prática por meio da transversalidade, desse modo:

os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto

da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Percebe-se, então, na forma de conceber o currículo que o ensino fundamental de nove anos traz em sua implantação visão diferente de compreender o conhecimento a ser trabalhado no âmbito da educação escolar por meio da abordagem de temas para uma prática transversal. Resta saber se esta proposta terá condições práticas de ser vivenciada na realidade de cada unidade de ensino.

Com relação às práticas de ensino as diretrizes curriculares não trouxeram um tópico específico para discuti-la, mas propõem algumas abordagens que privilegiem a articulação do saber com as experiências dos alunos como explicitado no Art.24, § 2º:

grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

No que tange à avaliação, esta deve ser processual, formativa e participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica visando em primeiro lugar o desenvolvimento dos alunos ao identificar suas dificuldades e dando a oportunidade para alunos e pais questionarem os resultados das mesmas. Isto exige compreender a avaliação como uma forma de intervir no aprendizado do educando como bem coloca Luckesi (2006,

p.43) é preciso que a avaliação “seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão.”

Para que o professor tenha condições de intervir a partir dos resultados da avaliação, segundo enfatiza Leal et al (2007), instrumentos diversificados devem ser utilizados como relatórios e portfólios, bem como a utilização de registros escritos que possam diagnosticar os vários aspectos da aprendizagem para posterior reflexão sobre a prática de ensino. Dessa maneira, devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de provas finais.

Como resultado dessa forma de conceber a avaliação, tem-se a elaboração por escrito de pareceres dos resultados avaliativos ao invés de boletins contendo notas, exatamente para fazer valer a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nessa perspectiva, são considerados outros aspectos relacionados ao desenvolvimento do educando e que devem ser desenvolvidos, analisados e considerados na avaliação. Esses aspectos são cognitivos, sociais, emocionais/afetivos e físico-motores.

A inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental é bem mais do que uma exigência da legislação em vigor. Esta inclusão perpassa pela necessidade de olhar as crianças em seu próprio modo de ser, aprender e fazer para daí construir uma prática pedagógica capaz de atender suas especificidades e incluí-las verdadeiramente no processo de ensino aprendizagem do ensino fundamental. Perpassa também, pela reorganização do Ensino Fundamental em toda a sua estrutura.

Educação em debate

No documento chamado de Ensino Fundamental de Nove Anos–Orientações Gerais, elaborado pelo Ministério da Educação, afirma-se a incapacidade do modelo educacional vigente em atingir o objetivo pretendido pela educação o qual envolve a cidadania solidária.

Alguns questionamentos são feitos a respeito da estrutura espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar da educação básica tradicional as quais não conseguem garantir a qualidade do ensino.

A estrutura espacial não tem dado conta de promover uma ação comunicativa construtiva entre aluno-aluno e professor aluno, daí a necessidade de criar novas estruturas espaciais que facilitem e não dificultem a interação entre os sujeitos no espaço da escola.

Questiona-se igualmente a organização que vem sendo dada ao currículo e aos programas escolares. O currículo é tratado como um programa e organizado em conteúdo numa determinada sequência. Em contraposição a esta organização, propõem-se com o Ensino de Nove Anos trazer para a escola as experiências dos alunos, bem como a discussão de temas relevantes para o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento do educando.

E, finalmente, no que tange ao tempo escolar constata-se que a escola o reproduz tal como acontece na organização fabril da sociedade. Prevalece as unidades de tempo e horários definidos ao bater da campainha. Com o novo modelo proposto com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos propõem-se abordagens com projetos e temas geradores o que favorece o tratamento diferente daquele inerente aos do horário de aula.

Duran (2012) ao analisar a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental afirma que

Trata-se, sim, de uma nova concepção e de uma nova estrutura de organização dos conteúdos que rompe com antigas representações de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que põe ênfase no brincar. É possível dizer que a antecipação do acesso ao ensino fundamental pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura da escola. Ou seja, a antecipação do acesso ao ensino fundamental obrigatório pode levar a uma escolarização mais construtiva, contribuindo com uma mudança na

estrutura da escola, associada a uma maneira nova de gerir o ensino. Pensar a escola fundamental de nove anos já significa estabelecer uma ruptura com as formas tradicionais de organização da escola; já significa alterar a estrutura da escola, pois isto implica trazer à tona a dicotomia entre o ensino fundamental e a educação infantil. (2012, p.115)

Consolidar uma nova estrutura organizacional no espaço da escola é um desafio que perpassa por diversas questões entre as quais estão o espaço, o currículo e o tempo. Assim como o paradigma emergente surgiu a partir das próprias bases do paradigma dominante, a reflexão acerca da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos deve partir daquilo que já se conhece, da estrutura já existente em nossa educação, portanto

É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país. (BRASIL, 2010, p.10)

Percebe-se, então, que considerar aquilo que já está instituído na escola é fundamental para repensá-la dentro da perspectiva do paradigma emergente. Promover uma transformação na organização da escola depois de séculos de uma educação apoiada em bases positivistas requer planejamento, discussões e muita reflexão sobre as concepções pedagógicas e filosóficas da educação.

Considerações Finais

Repensar a educação como propõe o Ensino Fundamental de Nove Anos é um desafio que se lança aos educadores, principalmente considerando a realidade atual das escolas no Brasil. Todos os aspectos relacionados ao tempo, ao espaço, ao currículo, a avaliação, entre outros presentes em nossa educação perpassam por uma concepção tradicional e positivista de ensino presente em documentos e estruturas

ainda atreladas a organização da escola e na prática pedagógica dos educadores.

Percebe-se isso na existência de horários pré-fixados para o trabalho isolado com cada disciplina, na falta de tempo reservado aos professores para planejar as suas aulas, na carga que é batida para indicar o fim de uma aula sem considerar as relações que já estão acontecendo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na imposição de conteúdos requeridos para o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo deixando em segundo plano ou nem considerando outros assuntos de interesse dos educandos ou que sejam percebidos pelo educador como essencial para o desenvolvimento pleno do aluno e, ainda, na maneira de ministrar as aulas em sala de aula considerando apenas a exposição oral e o uso do quadro magnético e do livro didático.

Assim, a reorganização do ensino fundamental para nove anos de duração que traz toda uma mudança na forma de conceber o ensino e aprendizagem, bem como da organização da escola requer reflexão, principalmente, dos educadores que já se encontram atuando nas diversas unidades de ensino. Para tanto, a criação de resoluções, portarias entre outros documentos diversos não são por si só suficientes para a mudança acontecer. É preciso principalmente, além do empenho de cada profissional em efetivar esta mudança em sua prática pedagógica, o investimento governamental na formação inicial e continuada dos educadores, bem como na infraestrutura de cada escola.

Pode-se afirmar, então, que a mudança de organização do ensino fundamental para nove anos de duração requer uma mudança na forma de conceber a realidade e conseqüentemente a educação com relação, dentre outros aspectos, ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, à estrutura espacial, ao currículo, às práticas de ensino, ao tempo escolar e à avaliação, ou seja, exige, como bem colocado pelos documentos oficiais, que a escola repense toda a sua estrutura e organização. Exige uma mudança de paradigma.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Brasília, 2004.

BRASIL. Projeto de Lei 8035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

DURAN, Marília Claret Geraes. A Escola de Nove Anos: argumentando sobre seus sentidos. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 110-118.

HAIDT, R.C.C. **Curso de didática geral**. Editora Ática. São Paulo. 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007. p. 13-23.

KRAMER, Sônia. **Infância e educação infantil**. 2ª edição. Campina. São Paulo: Papyrus. 2002.

KUHN, Thomas. S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEAL, T. F; et al. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007. p. 97-108

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **História da Educação**. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 9ª ed. Porto: Afrontamento, 1997.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA(S): ALGUMAS REFLEXÕES

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*²⁹

*Lyandra Lareza da Silva Matos*³⁰

Resumo

O artigo “Educação Escolar e Cultura (s): algumas reflexões” apresenta a educação como um processo não apenas social e político mas também cultural. Nele tecemos alguns comentários concernentes a política cultural e a relação com o campo educacional. O interesse pelo tema converge das discussões realizadas na disciplina Epistemologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Trata-se de um estudo bibliográfico no qual buscamos analisar obras já desenvolvidas sobre o assunto. A perspectiva norteadora do texto assume caráter reflexivo de como estão sendo configuradas as ações educacionais aliadas à temática cultural. Realizamos uma breve discussão sobre o currículo escolar e da interculturalidade crítica relacionada ao pensamento freireano.

Palavras- Chave: Educação. Cultura. Escola. Currículo.

Introdução

Este artigo intitulado “Educação Escolar e Cultura (s): algumas reflexões” foi concretizado a partir da aproximação com referenciais teóricos que se propuseram discutir sobre temáticas envolvendo a ar-

29 Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Docente titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.

30 ¹Mestranda em Educação (UEPA-2013); Especialista em Neuropsicopedagogia (FIBRA-2012); Licenciada Plena em Pedagogia (UEPA-2011) e Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA)

ticulação entre cultura e educação. A motivação do estudo parte das discussões realizadas na disciplina Epistemologia da Educação que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Trata-se um estudo bibliográfico no qual buscamos analisar obras já desenvolvidas sobre o assunto. Nele apresentamos alguns conceitos e destacamos a educação como processo político social e também cultural. O texto tem como perspectiva analisar como estão sendo configuradas as ações educacionais aliadas à temática da política cultural. Destacamos, também, o currículo escolar e suas amarras ideológicas.

Vera Candau (2008) compreende que há necessidade do currículo deixar de ser considerado como as grades de revelações culturais e sociais para que o processo de construção do saber ocorra de forma democrática - contemplando não apenas a realidade dos sujeitos, mas também o reconhecimento das diferenças. Só assim é que o diálogo sobre o currículo poderá avançar.

Oliveira (2006) avalia a escola como instituição que por anos carrega em sua história um arcabouço ideológico marcadamente forte que vem dominando as formas de pensar e agir dos sujeitos pertencentes ao processo educacional. Observa-se uma insuficiência ou até mesmo ausência de espaço para se desenvolver um trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva plural que culmine para construção de novas mentalidades.

Entender esta lógica da multiplicidade de ideias nos leva a trilhar por caminhos que nos desafiam permanentemente enquanto educadores (as) - prática esta que constitui a ação educativa e certamente se reveste em uma alternativa de contraposição aos ideais hegemônicos que bloqueiam e negam a formação da consciência crítica.

Educadores (as) devem atentar para as condições norteadoras de suas práticas de uma forma geral. É indispensável conhecermos as realidades que estaremos vivenciando e entendê-las como parte do debate educacional. Ultrapassar os muros da escola é reconhecer que a educa-

ção não se limita a meras técnicas de ensino, mas que, além disso, está inserida no dinamismo humano. Entretanto, observamos que há um distanciamento e até mesmo desconhecimento sobre o debate multicultural por parte de alguns profissionais da educação - em especial os que vivenciam a realidade das salas de aula. Os conteúdos e a especialização técnica são fatores emergenciais na lógica capitalista que impera nas escolas (OLIVEIRA, 2006). Por outro lado, a escola na perspectiva intercultural crítica é uma instituição que tem como função contribuir para a promoção do desenvolvimento de conhecimentos e capacidades intelectuais - não somente isso - deve também reforçar a importância do reconhecimento e do respeito às diferenças. Por isso torna-se importante adotarmos critérios sociopedagógicos objetivando, sobretudo, o caráter humanizador no âmbito escolar. (OLIVEIRA, 2006)

O papel da escola é significativo para esta ação, pois deve viabilizar uma formação humana em que os indivíduos se compreendam como sujeitos plurais que buscam a reinvenção de uma sociedade democrática, não os reduzindo a meros expectadores. É partindo desta premissa que haverá um aproveitamento direcionado para questões políticas e socioculturais.

Para Brandão (2002) a cultura é considerada como um meio de renovadas indagações e constante consolidação das identidades. Podemos verificar que, por diversas vezes, variadas identidades/tradições culturais foram distorcidas de sua realidade, sendo encaradas como manifestações inferiores às dimensões sociais. Subsequente a isto, essa visão superficial e preconceituosa certamente se ajusta como forma de dominação. Assim, as relações de poder que negam as diferenças multiplicam-se continuamente e vão refletir também na escola.

Em contrapartida, a concepção da educação intercultural crítica, em consonância com o pensamento educacional freireano, buscam desenvolver a relação dialógica entre diferentes culturas, concebendo a tolerância e a práxis indispensáveis. Por isso, a importância da criação de uma cultura humana na escola para viabilização de ações de cunho social, ético e político, em que não haja espaço para a dis-

criminação, compreendendo os conflitos e desafios como elementos desse processo.

Educação e cultura

O termo cultura é muito amplo e possui variadas dimensões, podendo se configurar como nossos hábitos, valores, costumes e tudo aquilo que criamos e recriamos em uma determinada sociedade. Produzimos cultura de forma intencional para vivermos em ambiente coletivo que é nossa vida social. “Eu me vejo com um ser da natureza, mas me penso como um sujeito de cultura” (BRANDÃO, 2002, p.16).

Desta forma, conforme Brandão (2002), educação e cultura acontecem juntas, ensinamos e aprendemos vivendo em sociedade, em grupo, no ambiente comum, na própria vida social, que se manifestam por meio de ritos, valores e crenças de um povo.

Tudo o que se passa no âmbito daquilo a que chamamos de educação, acontece também dentro de âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura. Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados de invenção de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários. . (BRANDÃO, 2002, p.25)

Compreendemos que a educação é um processo político, social e cultural. Nesse viés, devemos lembrar que toda a educação é cultura e ambas acontecem no mesmo contexto, isto é, nas interações sociais dos sujeitos que estão em constante processo de aprendizagem. Desse modo:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes

de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nos, se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interação”. (BRANDÃO, 2002, p.26).

A cultura é um processo democrático, portanto não se limita aos intelectuais deliberados pela tradição ocidental. Ela é na verdade criação e recriação coletiva de homens e mulheres na sua relação com o mundo. “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe” (FREIRE, 1993, p. 79).

De acordo com Freire (1996), quando inseridos numa experiência formadora, é essencial que se respeite a identidade cultural dos sujeitos e, como educadores, devemos construir uma prática coerente com este saber. “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.30).

Considera Candau (2008) que a educação e a cultura são processos que não podem estar desvinculados um do outro e, portanto a prática pedagógica também está intrinsecamente ligada a isso. É nesse sentido que a aproximação com a realidade social é fundamental para que possamos desenvolver uma ação educativa dialógica, que parta do respeito e reconhecimentos de saberes diversos.

De acordo com Faundez (1985), para que possamos entender nosso contexto, é necessário compreendermos um *contexto outro*, “para nos descobrir precisamos nos mirar no Outro, compreender o Outro para nos compreender, entrar no outro” (p. 23).

Interessante entendermos que a lógica cultural poderá ser revertida de acordo com os interesses de cada grupo social. Assim sendo, também poderá ser crítica ou poderá transformar-se em discursos e práticas de valorização da ideologia dominante – que por tempos se legitima

como padrão universal num movimento vertical: global para o local - podendo ocorrer em diferentes âmbitos. A escola não escapa a isso. “ ‘Liberdade’ e ‘escolha’ no novo mercado educacional serão para quem pode pagar por elas e ‘Diversidade’ na escolarização será simplesmente uma palavra mais delicada para designar a existência de um *apartheid* educacional” (APPLE, 2000, p.74). Entretanto, há um caminho crítico desta lógica que é necessário percorrer-se no âmbito da escola

Cultura da escola e cultura escolar

Para Candau (2008), as vertentes *cultura escolar* e *cultura da escola* precisam ser problematizadas para que se possa romper com a tendência homogeneizadora e monocultural da educação, tendo em vista a construção de práticas educativas em que as diferenças sejam dialeticamente incluídas e se façam cada vez mais presentes, pois “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” (p. 16).

Conforme a mesma autora, *cultura escolar* é aquela que reforça a homogeneização e nega as diferenças, reproduzindo a ideia de que todos os sujeitos são iguais. No tocante a *cultura da escola*, esta compreende o cotidiano do ensino, que envolve a articulação com o contexto histórico, cultural e social, além da própria cultura escolar. A questão da subjetividade também é parte desse processo.

Brandão (2002) entende que o educando necessita ver nas coisas e na própria escola um significado e o educador necessita encará-la como um espaço híbrido para que se possa fomentar uma articulação política que inclua a comunidade.

Candau (2008) assinala que a cultura da escola tende a promover uma política de igualdade que oculta às diferenças; carrega consigo valores padronizados que eliminam e negam aqueles que não se encaixam ao modelo cultural vigente. Com isso, torna-se indispensável construir uma ação pedagógica com base no pressuposto intercultural crítico para que se possa promover um debate sólido em torno dos

diferentes. “Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la” (p. 25).

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (CANDAU, 2008, p. 33).

Ainda, conforme Candau (2008), vivemos em uma sociedade segregada que privilegia os grupos considerados *iguais* e marginaliza aqueles que resistem ao padrão social, cultural, ético imposto pela hegemonia dominante e ao mesmo tempo “multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam” (p. 31). Assim, inconsciente ou conscientemente nos inserimos neste campo de formação monocultural.

A escola nesse sentido adota uma postura que se caracteriza numa espécie de *daltonismo cultural*. Conforme Candau, o daltonismo cultural:

Tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiplicidade quotidianamente em diversos âmbitos, tendo a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica escolar. Não corresponde à escola trabalhar estas questões. (2008, p. 27-28)

A cultura da sala de aula estimula os pressupostos teóricos e metodológicos neoliberais nos quais a competição e a técnica são meios que favorecem o desenvolvimento das capacidades e potencialidades individuais. Ela é na verdade o que McLaren (1991, p. 35) considera como “uma competitividade cheia de ‘competições’ entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolo”.

De acordo com Oliveira (2006) os estudantes são sujeitados aos padrões hegemônicos de ensino e é desta forma que o pensamento ocidental dominante se materializa no currículo escolar, em que o desenvolvimento dos sujeitos é prescrito sobre o ponto de vista das habilidades individuais— privilegiando o desenvolvimento racional.

Assinala McLaren (1991) que são muitos os estudos sobre a educação como ferramenta ideológica e comportamental, porém considera um debate fragilizado justamente pela necessidade de se ter maior problematização para que se possa anular o discurso da escola como um seguimento isolado e neutro dos condicionantes socioculturais. Pensar a escola como neutra é romper com seu caráter político.

Nesta perspectiva, os educadores necessitam ser não apenas referências de ensinamentos técnico e metodológicos, mas, sobretudo, sensíveis diante do processo educacional e da pessoa humana. Devem adotar um posicionamento político de resistência e não de adaptação ou reprodução do *status quo* (OLIVEIRA, 2006).

É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir os anteriormente excluídos dentro de uma modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelo interesse do mercado. (WALSH, 2009, p. 20).

Alves (1982) descreve o professor como um agente prestador de serviços do Estado e do mercado, cujo valor se dá pela sua excelência na função que desempenha. Porém, é válido enfatizar que isto não significa dizer que o professor deverá ser responsabilizado pelas lacunas

existentes na educação, mas sim pensar que se trata, sobretudo, de uma deficiência no próprio sistema a qual vai se propagando pelos demais segmentos sociais.

Educação, cultura e Currículo

Para Apple (2000) a educação está diretamente articulada à política cultural. É importante entender que o currículo escolar não é uma estrutura neutra de conhecimentos, pois ele parte de uma relação feita por um grupo que determina o que seja considerado conhecimento legítimo, demonstrando desta maneira quem tem o poder na sociedade. Assim sendo, corrobora a ideia da escola se tornar uma escola de classe. “Há um verdadeiro ataque ideológico, extremamente perigoso. Seus efeitos serão verdadeiramente devastadores para aqueles que já são os que mais têm a perder nesta sociedade” (p.53).

O currículo preso pelas teias neoliberais estabelece padrões de valores e condutas e se deixa manejar pelo ideal mercadológico o que inviabiliza a formação dos (as) educandos (as) para a cidadania. Trata -se na verdade de uma ferramenta de controle político do conhecimento (APPLE, 2000).

Considera Apple (2000) que o currículo deve reconhecer a cultura e a história como princípios, porém não devem homogeneizar essa cultura e essa história menos ainda os sujeitos. O currículo democrático deve partir da ideia do reconhecimento das diferentes manifestações existentes nas salas de aula: “[...] ritos escolares tem uma função inerentemente política, ‘hegemônica’ ou mistificadora que encoraja os alunos a aceitar e a apoiar a cultura dominante da escola” (MCLAREN, 1991, p. 58).

Segundo McLaren (1991) a escola é um campo complexo com dimensões variadas. Uma delas refere-se aos rituais que se encarregam de transmitir mensagens ideológicas socioculturais que por anos se naturalizam e interferem nas relações dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar.

Os rituais como transmissores de informação cognitivas e gestuais se inserem na cultura da escola tanto de forma superficial quanto nas mais profundas estruturas, além de ser um mecanismo político que legitima a cultura dominante. “O currículo é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2000, p.53).

Considera Oliveira (2006) que as salas de aula tradicionais são espaços pouco atrativos, que demonstram um ambiente não dinâmico exigindo atenção e disciplina por parte dos estudantes. Esta forma de organização efetiva a prática do silêncio e da ordem para que não haja interação. Neste contexto o único detentor da *palavra* é o professor “símbolo do poder do saber”, é o “especialista” que tem validade e tem poder.

Esta concepção admite o modelo de educação positivista em que a razão instrumental, técnica e neutra é absoluta, na qual os sujeitos são negados e não podem interferir no processo. “A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de *estar sendo*, é imoralidade das mais gigantes” (FREIRE, 1993, p.122).

Assim sendo, na visão de Santos (2006), prevalece a concepção de que a injustiça social assenta na injustiça cognitiva – a ideia de dominação de um saber (científico) em detrimento do outro (saber popular). O conhecimento científico servirá apenas àqueles que têm acesso a ele. Entretanto, é importante esclarecer que não se trata da negação do científico, mas sim na credibilidade dos não científicos, posto que nem todo senso comum é alienado.

A educação que promove a competição e que fortalece o mecanismo de seleção entre os mais “competentes” e os menos “competentes”, com o propósito de destacar a superioridade de um em detrimento do outro, encontra sua gênese em Platão, isto é, o pensamento educacional ocidental é pautado na educação idealista platônica. Esta concepção de educação ainda perpassa pelo contexto educacional brasileiro e os educandos que não correspondem a este modelo platônico, são marginalizados e excluídos socialmente (OLIVEIRA, 2006).

Nesta educação meritocrática mantêm-se a lógica de atribuir a culpa pelo fracasso escolar ao aluno por sua incapacidade em aprender ou ao professor pela dificuldade no ensinar ou por ser um agente do Estado que colabora para a reprodução das ideologias dominantes.

Consideramos que esta questão deva ser problematizada, já que professores e professoras também não deixam de ser oprimidos (as) por um sistema maior. No entanto, possuem poder (subjeto e coletivo) para transgredir a ordem vigente e se libertar das amarras do poder ideológico que incessantemente invade e domina o Outro e construir uma educação crítica e libertadora.

Educação intercultural crítica

Desenvolver uma prática baseada na participação permanente dos educandos aliando a disciplina com o contexto vivenciado por eles caracteriza-se em uma educação crítica. Para Shör (1987) esse tipo de educação está na forma de aproximar o saber cotidiano do sujeito com o saber escolar, relacionar o conteúdo com a realidade. A educação não requer apenas mudanças técnicas relacionadas a métodos, mas sim “o estabelecimento de uma realidade diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE, 1987, p.48). Nesse sentido destaca Walsh (2009, p. 24):

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes.

Torna-se indispensável o exercício de estimular capacidades que possam favorecer a construção de pessoas menos competitivas; prática que tenha como diretriz o fortalecimento das ações coletivas – na tentativa de romper com o individualismo, cada vez mais exacerbado – e buscar (re) construir sujeitos melhores. “Esta busca do *ser mais*,

porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (FREIRE, 2005, p. 43).

Para tanto, isto requer rigor e capacidade para desenvolver uma prática baseada na participação. “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos inconscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca (FREIRE, 1996, p. 143 e 144).

Contudo, é necessário que se disponha espaço para que todos sejam participantes nas decisões democráticas e, sobretudo, se compreendam como colaboradores sociais. Importante também nesta lógica é entender os valores e modos de vida diversos, o respeito aos sujeitos como protagonistas históricos: homens e mulheres como parte de uma realidade, criando e recriando, produzindo saberes, dando sentido e significado às coisas.

Tendo em vista a perspectiva da educação intercultural crítica, torna-se fundamental sua articulação com o pensamento educacional de Paulo Freire, este tem como princípio norteador a valorização e o

respeito com o outro, que envolve uma relação dialógica e a problematização das diferenças, concebendo o local e o regional como ponto de partida. Trata-se de construção do saber a partir de povos de conhecimentos “subalternos”.

Para Oliveira (2006) a concepção epistemológica de Freire fundamenta-se no diálogo e na reflexão, além de apresentar uma educação humanista-libertadora que envolve o pluralismo de ideias, a relação com diferentes culturas e a práxis pedagógica crítica politicamente engajada com as classes populares. A educação popular freireana vislumbra, sobretudo, um movimento de inclusão educacional e social no sentido de desenvolver o saber crítico e conectá-lo com o exercício da cidadania.

Interessante pensar que esta lógica política de associar o ensino escolar com o contexto real ainda precisa ser discutida posto que se trata de uma questão deficiente. Não se discute, portanto, desenvolver somente mecanismos pedagógicos eficazes, mas de envolvê-los com a vida.

Desta forma, considera Freire (2004) que não se pode falar de *aspecto* ou *caráter* político da educação já que esta se configura numa prática política, ou seja, é impossível pensar a educação fora da relação de poder, que é eminentemente político. O educador, portanto, não só é portador de uma técnica, mas também sujeito político “e por isso mesmo ele tem que ter uma opção, e essa opção é política, não é puramente pedagógica, porque não existe essa pedagogia pura”. (p. 34).

Vale enfatizar também que a educação intercultural perpassa pelo exercício do respeito, da tolerância e do diálogo como elementos basilares para a efetivação da convivência com o diferente, prática esta que não pode estar de acordo com o discurso neoliberal que nega a historicidade humana e defende “a permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz” (FREIRE, 1966, p.143).

A escola não vai nos permitir criar a capacidade de pensar, enquanto não pensar diferente. Pensando diferente, respeitará o diferen-

te, do contrário será apenas mais uma invasão sobre a cultura do outro. Significa dizer que, será incapaz de conviver com o diferente, tornando-se intolerante (FREIRE, 2009).

A tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mais ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado (a). Ambos se toleram. Por isso mesmo, na tolerância virtuosa não há lugar para discursos ideológicos, explícitos ou ocultos, de sujeitos que, julgando-se superiores aos outros, lhes deixam claro ou insinuam o favor que lhes fazem por tolerá-los (FREIRE, 2009, p. 24).

Desse modo, consideramos que a discussão sobre a educação multicultural crítica é uma questão fundamental tendo em vista a construção de uma nova epistemologia que congregue a pluralidade de ideias e dê visibilidade aos sujeitos sua existência enquanto atores sociais. Esta alternativa envolve a relação de respeito com o diferente, tornando-se um caminho para se ampliar a prática do diálogo, além de fazer da práxis o alicerce para sua efetivação.

Considerações Finais

Neste texto compreendemos que a educação é um processo não apenas social e político, mas também cultural. Apresentamos algumas reflexões sobre a aliança estabelecida entre cultura e educação e uma breve análise sobre a produção e reprodução cultural do currículo escolar.

Consideramos aqui fundamental pensar a escola como um espaço híbrido e politicamente engajado com a dinâmica social, pois se caracteriza como uma alternativa transgressora às formas de dominação que nos envolvem. Ela pode se apresentar como resistência para superação da negação e desrespeito ao Outro que se diferencia do padrão estabelecido pela classe dominante – materializando-se fortemente nos modos de vida e pensamentos.

Interessante pensar também que seja essencial o desenvolvimento da prática do debate, do respeito e da tolerância como princípios ativos para a promoção da educação baseadas nas relações dialéticas na busca incessante por melhores condições do universo educacional e da própria vida.

Deixamos como reflexão a ideia de desenvolver uma nova perspectiva pedagógica e humana. Configura-se num trabalho árduo devendo ser de construção e reconstrução, mas certamente vislumbrando o respeito e a produção da vida dos sujeitos oprimidos buscando recuperar sua existência enquanto atores sociais. No entanto, isso só será possível através de um permanente exercício da práxis como alicerce para a efetivação dessa lógica.

O desafio também se estrutura na construção de uma escola que valoriza os diversos saberes dos sujeitos, estimulando a busca pelo conhecimento, pela valorização da cultura e pelo engajamento sociopolítico, além da transformação da realidade a partir da força potencial dos sujeitos; isto é, uma escola que trabalhe dentro de uma concepção democrática e inclusiva, não excludente.

Desse modo, concluímos reiterando a importância do debate sobre a educação que ultrapasse o contexto da escola compreendendo a valorização e o respeito dos sujeitos que carregam consigo seus traços culturais. Entendemos também, que estas questões perpassam por um caminho da não neutralidade, pois a educação e os sujeitos são políticos. Assim sendo, a prática pedagógica – como afirma Paulo Freire – não é jamais despolitizada.

Referências

- ALVES, Rubem. **O preparo do educador**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O educador: vida e morte. – Rio de Janeiro: edições Graal, 1982.
- APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – São Paulo: Cortez, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V.M. (Org). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor/ Paulo Freire, Ira Shor**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 1996. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 2005. **Pedagogia do Oprimido**. 41ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- 1985. **Por uma Pedagogia da Pergunta/ Paulo Freire, Antônio Faundez**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- 1993. **Professora sim tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. – São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- 2004. **Pedagogia da Tolerância/ Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire**. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução Juracy C. Marques, Angela M.

B. Biaggio; apresentação à edição brasileira Tomaz Tadeu da Silva; prefácio Hery Giroux. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Filosofia da Educação**: Reflexões e Debates. – Vozes, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. - São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re- existir e re- viver. In: CANDAU, Vera Maria(Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 2009.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O AEE: BREVES REFLEXÕES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

*Huber Kline Guedes Lobato*³¹

Resumo

Este estudo visou analisar as representações sociais de docentes que atuam em turmas regulares e no Atendimento Educacional Especializado destinado às pessoas surdas e a influência dessas representações para as suas práticas pedagógicas em escolas públicas do município de Breves - Pará. Teve como aporte epistemológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) que diz que toda representação é formada por meio da ancoragem e objetivação, em que aquilo que até então é percebido como estranho e não familiar, torna-se conhecido e familiar para um determinado grupo social. O estudo constitui-se a partir das seguintes questões norteadoras: que representações sociais os docentes do ensino fundamental elaboram acerca do Atendimento Educacional Especializado para discentes surdos e que influência essas representações exercem sobre as práticas pedagógicas destes educadores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e em turmas regulares de escolas públicas do município de Breves? Com isso, temos como objetivo analisar as representações sociais de docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado destinado às pessoas surdas e a influência dessas representações para a prática pedagógica destes educadores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e turmas regulares de escolas públicas do município de Breves - PA. A metodologia adotada nesta investigação é de caráter qualitativo, a partir do método de pesquisa em Representações

31 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: huberkline@hotmail.com

Sociais, sendo que os principais instrumentos utilizados para abstrair a ancoragem e a objetivação dos sujeitos investigados foram a observação e a entrevista semiestruturada, para a análise do corpus das respostas dos sujeitos utilizamos algumas técnicas de análise de conteúdo. Esta investigação traz as percepções de dois professores do ensino fundamental, sendo uma professora que atua na sala de recursos multifuncionais e um professor que atua no ensino regular. Os resultados deste estudo revelam que as representações sociais dos professores acerca do AEE à pessoa surda ancoram-se e objetivam-se na ideia de: a) AEE inadequado e não articulado com o ensino regular; b) AEE com muitos contratempos e isolado; c) AEE que gera condutas de isolamento, vergonha, incapacidades, dificuldades e persistências; d) AEE como espaço de sujeitos diferenciados e de trabalho por desejos de mudança socioeducacional.

Palavras-chave: Representações Sociais. Atendimento Educacional Especializado. Educação de surdos. Inclusão escolar.

Palavras iniciais

A Teoria das Representações Sociais, originada na Europa por Moscovici no ano de 1961, constituiu-se como contraponto ao caráter individualista da Psicologia Social predominante nos Estados Unidos neste período. Para o precursor desta teoria, as Representações Sociais “ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzem o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

Apoiando-nos aos pensamentos de Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, ressaltamos que esta teoria “é um conjunto de explicações, crenças, ideias que permitem lembrar ou evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto” (JODELET, 2001, p. 127). As Representações Sociais (doravante RS) podem ser compreendidas como um conjunto de opiniões e percepções de um grupo de sujeitos referente a um objeto ou a uma situação determinada.

Assim, as RS são entendidas como posicionamentos que os sujeitos tomam, expressam ou emitem em seus discursos, em suas ideias ou opiniões sobre um determinado objeto alvo dessa representação. Para Moscovici (2007) a sociedade é um sistema composto de dois universos: o reificado e o consensual. No universo reificado circulam os conhecimentos sistematizados cientificamente e as teorizações objetivas e abstratas. E, no universo consensual, estão presentes as práticas cotidianas interativas, a conversação e o senso comum. Neste sentido os universos reificados produzem conceitos considerados não-familiares e são abstraídos pelo universo consensual, por meio de RS, e assim, as informações tornam-se familiares ou conhecidas.

As Representações Sociais têm como intuito transformar algo não familiar, em familiar, para isso precisamos usar um processo de pensamento baseado na memória, em que classificamos / nomeamos e depois materializamos, por meio dos processos denominados de ancoragem e objetivação. Assim:

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 o tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e produzi-los no mundo exterior para fazer coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2007, p. 78).

É no bojo deste processo que os indivíduos formam suas explicações, crenças, ideias e percepções sobre uma certa realidade ou objeto dessa representação, por meio das interações e comunicações entre indivíduos em um determinado grupo social. Mas, é válido mencionarmos que as RS “não são meras opiniões ou informações acerca de um acontecimento ou objeto: estes precisam estar solidificados no grupo, ser amplamente compartilhado [...]” (BENTES; HAYASHY, 2012, p. 28).

Por todo o exposto, é importante relacionarmos a abordagem das RS ao universo da educação escolar e, mais precisamente, ao âmbito da escola inclusiva, espaço este em que as explicações, crenças e ideias são produzidas no contexto das relações interpessoais que se operam no processo de construção da diferença. Se:

as diferenças são construídas num sistema de representações, no qual encontramos diferentes discursos, a fala dos atores educacionais com experiências pedagógicas com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais nos permitirá identificar a representação da 'diferença de capacidades' dessas pessoas, a partir de um imaginário estabelecido pela convivência com elas, seja familiar, social ou profissionalmente (OLIVEIRA, 2004, p. 168).

Portanto, o que se prima hoje, em termos democráticos, é uma sociedade que aceite a todos os alunos, respeitando suas diferenças individuais, superando as práticas segregacionistas e assim oportunizando práticas inclusivas que valorizem cada educando. Neste prisma, esta proposta de educação pauta-se na ideia de uma educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando-se novas alternativas para que se possa remover as dificuldades de aprendizagem e para a participação de todos os aprendizes no âmbito escolar.

Nosso contexto educacional, buscando atender aos anseios deste modelo de educação inclusiva, vem buscando desenvolver formas de atendimentos que garantam a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular. E em relação a esses atendimentos mencionamos o que prescreve a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009) que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu Art. 5º, diz que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo

ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Assim o Atendimento Educacional Especializado, “deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas comuns da rede regular (FAVERO, 2007, p. 26). Nesse ambiente de atendimento os discentes surdos são pessoas que relacionam-se com o mundo por meio da língua de sinais, assim precisamos compreender que as línguas de sinais são consideradas “línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Pensamos que a realização das mais diversas formas de interações em língua de sinais é uma ação primordial na escola, para que assim se reconheça que esta é a primeira língua utilizada pelos surdos, pois esta servirá de apoio para que o surdo possa ter o entendimento de uma segunda língua, que no caso do Brasil é a Língua Portuguesa. Neste sentido, é o Atendimento Educacional Especializado, que segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que ofertará ensino tanto na Língua de sinais, quanto na Língua Portuguesa para alunos surdos.

De acordo com estes pressupostos, acreditamos que realizar estudos sobre as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca do AEE, no caso, nas Salas de Recursos Multifuncionais, contribui para a compreensão de como estes docentes constroem e socializam saberes e conhecimentos neste espaço escolar. Assim, é cabível recorrer à seguinte questão: que representações sociais os docentes do ensino fundamental elaboram acerca do AEE para discentes surdos ofertado na sala de recursos multifuncionais

e que influência essas representações exercem sobre suas práticas pedagógicas nas escolas públicas do município de Breves - PA?³²

Com isso, temos como objetivo geral analisar as representações sociais de docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado destinado às pessoas surdas e a influência dessas representações para a prática pedagógica destes educadores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e turmas regulares de escolas públicas do município de Breves - PA.

Esperamos que este estudo possa estimular reflexões e ações sobre saberes, conhecimentos, imaginários e opiniões atinentes às práticas socioculturais e educativas, assim como contribuir com outros educadores e pesquisadores que intentam apontar e analisar as representações sociais de educadores e educandos de nossas escolas brasileiras e em especial do AEE de nossa região amazônica.

Percursos metodológicos

O presente estudo desenvolveu-se por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, sendo este tipo de pesquisa, de acordo com Minayo, (1994) a que se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes – sendo o lugar da exploração, da intuição e do subjetivismo.

Nossa investigação deu-se a partir da metodologia de pesquisa em RS, que segundo Rangel (2004, p. 42), é a “forma de conhecimento dos objetos pelos sujeitos, tornando-os ‘familiares’ (menos estranhos), trazendo-os do ‘exterior’ para o ‘universo interior’, ‘ancorando-os’, ‘sedimentando-os’”.

32 Breves é um dos 16 municípios que compõe o arquipélago do Marajó e possui uma área de 9.550,51 km². O município faz parte da Mesorregião Geográfica do Marajó e da Microrregião do Furo de Breves. Sua população total é de 92.860 mil habitantes (IBGE, 2010).

Compreendemos que o método em RS deve ser empregado de forma organizada, sistematizada e articulada com métodos e técnicas que podem ser adequados ao campo da investigação científica e com isso realizar pesquisas como forma de enfrentamento de problemas imersos em nosso contexto socioeducacional. Dessa forma:

os mecanismos de formação das representações sociais, considerando-se o enfoque moscoviciano, são a objetivação e a amarração, ou ancoragem, ou ancoramento. Pela objetivação, se dá a concretização, a materialização de conceitos em imagens. Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e objetivados (RANGEL, 2004, p. 31).

Assim a partir da conceituação destes dois mecanismos, buscamos perceber no *lócus* como os professores ancoram e objetivam explicações, crenças e ideias sobre o trabalho com educandos surdos realizados em turmas inclusivas e no espaço da sala de recursos multifuncionais em escolas regulares do município de Breves.

Na presente pesquisa temos como enfoque de pesquisa a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem processual. E como objeto de estudo, temos como principais elementos: as Representações Sociais e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.

Trazemos neste trabalho as RS de 02 sujeitos participantes da pesquisa, sendo que destes, 01 professora desenvolve atividades no Atendimento Educacional Especializado, no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais para alunos surdos e 01 professor que atua em turma regular de 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Breves.

Efetivamos primeiramente um período de quatro horas de observação no contexto das SRM e turma regular com o propósito de observarmos o cotidiano e a prática educativa de professores que atuam com alunos surdos. Realizamos a observação, pois esta “possibilita um

contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE; ANDRÈ, 1986, p. 26).

Após as observações realizamos as entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa, Em relação a entrevista, esta pode ser conceituada como “uma técnica de investigação baseada em perguntas que são dirigidas a pessoas previamente escolhidas” (LUDWIG, 2009, p. 65). E sobre a tipologia da entrevista, utilizei a entrevista semiestruturada, “que se baseia em questões específicas, porém sem ordenamento rígido” (LUDWIG, 2009, p. 66).

Para seguirmos uma sequência durante a entrevista, utilizamos um roteiro contendo cinco perguntas. Vale ressaltar que a entrevista foi antecedida por uma conversa inicial com os professores em que dialogamos assuntos do cotidiano escolar para em seguida realizarmos a entrevista.

Desta forma, para identificação das ancoragens e objetivações que os sujeitos criam sobre o AEE, ou seja, para o tratamento das representações sociais contidas nas entrevistas, recorreremos a Bardin, (2007), e fizemos a análise do corpus das respostas dos sujeitos, em que utilizamos algumas técnicas de análise de conteúdo, com o seguinte caminho: leitura flutuante das falas dos sujeitos, recorte das unidades, criação e validação de categorias, assim como interpretação e análise das categorias a partir dos recortes das unidades temáticas.

Resultados e discussão

Neste estudo teremos como eixo principal as representações sociais que dois docentes de uma escola pública municipal de ensino fundamental de Breves - PA possuem sobre o AEE destinado a alunos surdos. Os resultados da pesquisa serão apresentados de forma descritiva e por meio de quadros, sendo que tais resultados foram abstraídos dos discursos dos professores, como veremos a seguir:

A compreensão dos docentes sobre o AEE ofertado ao aluno com surdez

Abordar questões sobre o AEE destinado às pessoas com surdez, enquanto proposta educativa complementar e promotora da inclusão educacional de alunos surdos no contexto da escola regular e mais precisamente no âmbito das SRM requer que conceituemos primeiramente este atendimento.

De acordo com Damázio (2007) o trabalho pedagógico com os alunos surdos nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, mediante três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras; e Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

A partir destes pressupostos vejamos como os docentes criam suas representações sociais sobre o AEE, a partir do seguinte questionamento:

De que forma você acha que deveria ser esse atendimento?

Que nós pudéssemos fazer grupos de estudos junto com esses surdos pra eles conhecerem mais sinais, que nós não temos esse momento, fica difícil, a correria é muito grande, o tempo é pequeno. Eu gostaria que eles pudessem sair pra fazer pesquisas de campo, que eles também não tem esse tempo e nós também não temos esse tempo de levá-los, então isso deixa eles muito limitados só no conteúdo mesmo de sala de aula (Professora do AEE, entrevista realizada em: 25/11/2013).

Então assim, é obrigação minha como professor regente é, mas acredito que o compromisso maior seja do professor de itinerância de estar fazendo aquele diálogo, aquele intercâmbio (Professor do ensino regular, entrevista realizada em: 26/11/2013).

Representações Sociais sobre o AEE	
Ancoragem	Objetivação
Ausência de atividades diferenciadas.	O tempo não permite realizar outras atividades extraclasse (pesquisa de campo).
Desconhecimento do papel de professor.	Transferência da responsabilidade do aluno para o professor itinerante.

Fonte: elaboração própria, 2014.

Os relatos nos levam a perceber sentidos e significados atribuídos pelos professores ao AEE, pois segundo os entrevistados o tempo influencia no desenvolvimento das atividades no AEE, em que não há momentos para realizar atividades de grupos de estudos ou pesquisas de campo para que se amplie o vocabulário do aluno surdo. Assim, conforme os relatos, os surdos encontram-se limitados aos conteúdos de sala de aula.

A partir das falas dos docentes percebe-se também que é necessário que o atendimento de itinerância - trabalho complementar ao AEE - possa fazer a conexão entre os conteúdos desenvolvidos no ensino regular e as atividades desenvolvidas no AEE.

Consideramos que, segundo as perspectivas docentes, há dois elementos que necessitam ser melhorados no cotidiano escolar para que o AEE destinado a alunos surdos produza resultados significativos. Primeiramente, pontuamos o fator tempo, que muito influencia no desenvolvimento das atividades docentes e que segundo a afirmação da professora do AEE, há um excesso de atividades extensivas que não correspondem ao tempo que os docentes possuem para executá-las.

Inferese que o professor necessita organizar seu tempo e suas atividades, priorizando aquelas mais significativas no processo ensino-

aprendizagem com os discentes surdos. De acordo com Bentes; Hayashy (2012) o educador precisa “ter um objetivo de ensino, certo conhecimento dos instrumentos, seguir normas estabelecidas, ter diversas habilidades pessoais” (p. 172). E desta forma reorganizar determinadas metodologias para ensinar, no intuito de promover de maneira significativa o aprendizado do aluno surdo.

E no entender do professor do ensino regular, nos remetemos à ideia de que o AEE deve ser um trabalho que necessita envolver todos os agentes que compõem a instituição escolar, inclusive com os professores regentes das turmas regulares e os professores itinerantes³³. Conforme a fala do entrevistado percebe-se que há uma espécie de transferência da responsabilidade de ensinar o aluno para o professor itinerante, quando na verdade a responsabilidade é de todos os envolvidos no processo.

O AEE como proposta de trabalho da escola inclusiva, vem se tornando um trabalho não satisfatório, pois as condições de ensino a serem ofertados neste espaço não atendem as necessidades dos educandos. Para Lacerda (2006) estes alunos “necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola” (p. 166).

Assim, para que as ações pedagógicas do AEE tenham resultados positivos o ideal é que se tenha um trabalho em conjunto em que todos os envolvidos façam parte do processo e sejam atores, e não apenas sujeitos passivos, das atividades direcionadas aos alunos surdos.

33 Conforme Pletsch (2005) os professores itinerantes, atuam como agentes de mediação, sensibilização, e mobilização junto aos demais profissionais escolares. Seu papel é auxiliar e orientar os professores do ensino regular que recebem alunos especiais incluídos na classe. É válido pontuarmos que a legislação e os documentos oficiais sobre o AEE não tratam sobre a função de professor itinerante, porém no município de Breves há o cargo em nível superior de professor especialista em educação especial – professor itinerante, de acordo com concurso público - edital nº 01/2013/PMB.

Sentimentos em relação ao trabalho com surdos

Neste tópico pautaremos discussões na ideia de como o professor se sente em relação ao seu trabalho com alunos surdos, em que constatamos duas dimensões: trabalho isolado e condutas de incapacidade.

Vejamos os discursos docentes por meio da questão: como você se sente em relação ao trabalho com surdos?

Me sinto mais um na multidão, mas um que vai mudar essa história. Eu acho que deveria ter um trabalho mais em conjunto, mas devido ao tempo, cada um na verdade está programando a sua atividade por si só. Na verdade não está tendo essa comunicação entre os três: AEE – professor da sala regular – professor itinerante. Na verdade há uma quebra, e isso também quebra o trabalho. Fica difícil (Professora do AEE, entrevista realizada em: 25/11/2013)

Me sinto assim incapacitado, com vergonha de mim mesmo de não saber trabalhar de uma forma assim que eu possa repassar os meus conhecimentos pra eles. Eu não sei se eles estão assimilando alguma coisa que eu to ensinando (Professor do ensino regular, entrevista realizada em: 26/11/2013)

Representações Sociais sobre o AEE	
Ancoragem	Objetivação
<p>Isolamento; Vergonha; Incapacidade.</p>	<p>Ausência de atividades coletivas. Ausência de comunicação entre AEE e ensino regular. Sentimentos de que não conseguem ensinar o aluno surdo.</p>

Fonte: elaboração própria, 2014

Os depoimentos assinalam que o profissional do AEE sente-se sozinho, uma vez que não há uma articulação entre o AEE e o Ensino Regular, porém mesmo com tantas dificuldades existe a vontade de transformar esta realidade. Neste sentido, o professor do ensino regular sente-se “incapacitado”, pois desconhece a forma de se comunicar com o aluno surdo: a Libras. Penso que “ser professor de surdo significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 185) fazendo com que este aluno tenha acesso aos conhecimentos partilhados na escola por meio da língua de sinais.

O aspecto que reclama nossa atenção refere-se à representação social expressa pela ancoragem de “isolamento”, pois de acordo com a professora do AEE não há uma “comunicação” entre as atividades desenvolvidas nas turmas regulares e as atividades da sala de recursos multifuncional, ou seja, cada um está organizando suas atividades de forma isolada.

Neste sentido, pensamos que o professor da sala de recursos multifuncional em sua prática educativa com o aluno surdo deve “promover a articulação do trabalho pedagógico da turma regular e da sala de recursos” (SANTOS, 2010, p. 62). Na verdade, entendemos que seja compromisso coletivo dos profissionais que compõem a dinâmica escolar o envolvimento nas ações relacionadas ao aluno surdo.

Em relação ao segundo depoimento percebemos a ideia de “vergonha e incapacidade”, em que o professor do ensino regular sente-se incapaz e envergonhado por desconhecer a forma de se comunicar com o aluno surdo e assim não sabe se os discentes surdos estão de fato aprendendo. Segundo Dorziat (2011, p. 26) “sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais”.

Precisamos problematizar a inclusão escolar, em especial a acontecida na área da surdez, e assim pensar em mecanismos pedagógicos e condutas docentes que possam considerar as diferenças individuais de alunos surdos visando à formação de sua cidadania.

Representações sociais do ser professor de surdos

Neste momento expressaremos os fragmentos de falas referentes aos sentimentos docentes sobre o trabalho com surdos, em que evidenciaremos que os professores remetem seus posicionamentos a elementos como: dificuldades e persistência. As falas ocorreram por meio da pergunta: o que é ser professor de surdos?

É ser uma guerreira, porque as dificuldades são muitas. A ajuda da direção, da nossa coordenação são poucas, mas a vontade é o que prevalece e que me dar vontade de continuar (Professora do AEE, entrevista realizada em: 25/11/2013)

É um desafio, devido às muitas complexidades que a gente tem que trabalhar com o aluno, então a gente tem que trabalhar. Apesar deles estarem inseridos nas classes ditas normais, mas a gente tem que trabalhar de uma outra maneira sem que eles se sintam rejeitados (Professor do ensino regular, entrevista realizada em: 26/11/2013)

Representações Sociais sobre o AEE	
Ancoragem	Objetivação
Ser professora de surdos é ser “uma guerreira” Ser professor de surdos “é um desafio”	Enfrentamento das inúmeras dificuldades; Ter de trabalhar por desejos de mudanças; Trabalho como ação complexa.

Fonte: elaboração própria, 2014.

Para os professores o trabalho no AEE acontece de forma isolada, em que a articulação entre o AEE, a direção escolar e a coordenação pedagógica acontecem em poucos momentos. As atividades com

alunos surdos são desafiadoras, pois precisam ser diferentes em termos pedagógicos, e assim tornam-se complexas para o docente.

A composição das falas dos docentes nos permite apontar que ser professor de surdos é algo desafiador, devido às dificuldades que os docentes encontram cotidianamente em suas práticas educativas com os alunos surdos. Conforme Jesus, (2006) ao retratar sobre as ações docentes no contexto da educação inclusiva, a referida autora diz que os professores:

no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades assumem os alunos em suas salas de aulas. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento (p. 97).

Assim inferimos que as dificuldades presentes no trabalho com surdos fazem com que os professores sejam persistentes, buscando muitas vezes, mesmo com pouco apoio institucional ou mesmo ausência de formação continuada, formas de realizar adaptações pedagógicas nas atividades destinadas ao aluno surdo.

Pensamentos sobre o AEE destinado ao aluno surdo

Na perspectiva de abstrairmos, de forma mais consistente, as representações sociais dos professores sobre o AEE, pedimos aos entrevistados que fizessem mentalmente uma comparação entre o AEE e uma imagem ou pensamento e assim captamos representações diversificadas. As representações foram expressas a partir da seguinte questão: que imagem vem à mente ao pensar no AEE?

A via - láctea, porque está um turbilhão de ideias lá, tão rodando, muitas especificidades, muita coisa pra ser feito, entendeu? Aquilo tipo um caldeirão girando e nós estamos aqui entre eles, tentando melhorar. Mas na verdade nós estamos sempre rodando e não

estamos achando um foco pra ir (Professora do AEE, entrevista realizada em: 25/11/2013)

Porque é um meio deles [os alunos surdos] digamos assim almejem um futuro melhor, uma luz no fim do túnel eu comparo, por causa que eles podem ver assim, ter uma esperança de não ficar só ali naquela educação, mas avançar futuramente, ter um futuro, prosperar na vida, ter uma boa educação, acho que é isso (Professor do ensino regular, entrevista realizada em: 26/11/2013).

Representações Sociais sobre o AEE	
Ancoragem	Objetivação
<p>“Via - láctea”</p> <p>“Turbilhão de ideias”</p> <p>“Caldeirão girando”</p> <p>“Uma luz no fim do túnel”</p> <p>“Uma esperança”</p>	<p>Muito trabalhado a ser feito para melhorar a educação;</p> <p>Dificuldades em realizar as atividades educativas;</p> <p>Necessidade de educação de qualidade;</p> <p>A escola e o AEE como caminho para mudar a realidade do aluno surdo;</p>

Fonte: elaboração própria, 2014.

É interessante observarmos que o AEE é representado como um lugar constituído de sujeitos (professores e alunos) com identidades diferenciadas e perfis distintos. Sendo que os professores, no seio do trabalho com os alunos surdos, ainda não encontraram um foco a alcançar por meio do AEE. Ressaltamos que o AEE é representado como um espaço que pode proporcionar uma melhor condição de vida acadêmica e social aos alunos surdos.

Diante destas imagens e pensamentos realizamos inferências de que os professores percebem o AEE como um local composto por docentes e discentes diferentes, por isso, comparados a uma “via - láctea”, um “turbilhão de ideias” ou um “caldeirão girando”. Sendo que neste espaço os professores desenvolvem suas atividades cotidianas de forma assíncrona, em que ainda não focaram um trabalho a ser realizado em conjunto. Pensamos que seja necessário oferecer “condições de trabalho para maior articulação entre as práticas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e as ações da sala regular, a fim de dar respostas ao aluno surdo” (SILVEIRA 2011, p. 188).

Observamos no depoimento do professor do ensino regular expressões como “uma luz no fim do túnel” e “uma esperança”, o que significa dizer que o AEE é representado como um ambiente que pode elevar a aprendizagem do aluno surdo e com isso fazer com que este aluno possa progredir em todos os seus aspectos sócio-educacionais. Assim enfatizamos, segundo Santos (2010, p. 58) que “a escola precisa assumir no seu projeto este aluno. Isto significa reconhecer as condições de aprendizagem e desenvolvimento que ele apresenta e relacioná-las às possibilidades de organização das ofertas educativas”.

Neste sentido, ressaltamos que pensar em educação inclusiva para surdos, não é apenas proporcionar um atendimento educacional especializado que na maioria das vezes ocorre de forma incipiente, mas pensar numa escola bilíngue que valorize as diferenças individuais do aluno surdo.

Palavras finais

Este trabalho teve como propósito analisar as representações sociais de docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado destinado às pessoas surdas. Assim aqui nestas considerações finais iremos expor sobre as influências que essas representações sociais exercem sobre as práticas pedagógicas destes educadores que atuam nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas do município de Breves - PA.

É válido ressaltar que o estudo das representações sociais de professores acerca do AEE à pessoa surda evidenciou as seguintes dimensões: a) AEE inadequado e não articulado com o ensino regular; b) AEE com muitos contratempos e isolado; c) AEE que gera condutas de isolamento, vergonha, incapacidades, dificuldades e persistências; d) AEE como espaço de sujeitos diferenciados e de trabalho por desejos de mudança socioeducacional.

Diante do exposto, inferimos que as influências das representações sociais para a prática pedagógica destes educadores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e turmas regulares, estão ancoradas e objetivadas na afirmação de que estes professores reconhecem a importância de um trabalho articulado e em sintonia, mas pouco buscam efetivar ações para que este trabalho venha a ser realizado em conexão entre AEE – ensino comum.

Neste estudo constatamos que a Libras, enquanto prática pedagógica é considerada apenas no ambiente do AEE por meio de ações da professora da sala de recursos multifuncionais. E que no contexto do ensino regular o professor demonstra a ideia de não saber ensinar os alunos surdos por meio da língua de sinais.

Os professores investigados neste estudo revelaram que possuem algumas dificuldades de trabalhar com discentes surdos, porém sentem-se a cada dia desafiados a desenvolver práticas que possam superar tais dificuldades no contexto do AEE e ensino comum.

A partir das representações sociais sobre o AEE para alunos surdos, apontamos que temos um Atendimento Educacional Especializado extremamente distante daquele preconizado pelas políticas de educação inclusiva de nosso país que, pelo menos em seus documentos oficiais, expressam possibilidades de os alunos surdos aprenderem nas turmas comuns de ensino regular, tendo como ação complementar o AEE, como forma de romper barreiras linguísticas e pedagógicas que interferem na inclusão escolar destes alunos.

A ideia de inclusão educacional no Brasil é uma proposta que vem sendo disseminada desde a década de 1990 e até os dias atuais nossos

alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente os alunos surdos, ainda não foram contemplados em sua totalidade por esta inclusão, pois muitos são os problemas que circundam este processo, como: ausência de capacitação docente para atuar com alunos surdos; inadequação de espaços físicos e materiais pedagógicos no ambiente escolar; inviabilização de um trabalho coletivo no fazer pedagógico a estes alunos.

Diante deste contexto indicamos que seja imprescindível pensar em ações educacionais que reconheçam os surdos a partir de suas diferenças linguísticas e culturais. A escola precisa criar ambientes linguísticos que oportunizem a comunicação entre surdos e ouvintes, para que o processo de escolarização de alunos surdos se efetive de maneira significativa.

Acreditamos que as representações sociais sobre o AEE para alunos surdos neste estudo, evidenciaram que o modelo de inclusão educacional vigente em nossa conjuntura precisa ser problematizado, pois inferimos que o ideal seria que os surdos fossem educados a partir de uma perspectiva bilíngue que vai além do uso e difusão da língua de sinais, este modelo de educação pauta-se no contexto de garantia de acesso e permanência dos surdos com seus pares no âmbito escolar.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero. Lisboa/Portugal: Edições 70, Ida, 2007.
- BENTES, J. A. de O; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e disnormalidade: formas do trabalho docente na educação de surdos**. Campina Grande: EDUEPB, 2012.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.
- BREVES. **Concurso Público - Edital N.º 001/2013**. Disponível em: <http://portalfadesp.mentorhost.com.br/midias/anexos/268_edital_01_2013_pmb.pdf>. Acesso em novembro de 2014.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.
- DORZIAT, A. (Org). O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. (Org). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011
- FAVERO, E. A. G (et al). **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em ago. de 2013.
- JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. (Org.). **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Paulo: Edufscar, 2013. p. 185-200.

LUDKE, M; ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e práticas da metodologia científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática da “diferença” e da exclusão social.** Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.

PLETSCH, M. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: RJ, 2005.

QUADROS, R. M de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais.** São Paulo: Ideias & Lugares, 2004.

SANTOS, K. R. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, E. (org). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2011.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MORADORES DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ANANINDEUA/PA SOBRE O USO DE ERVAS MEDICINAIS NO TRATAMENTO DE DOENÇAS.

Marcio Barradas Sousa³⁴

Resumo

O presente trabalho é o resultado do levantamento e análise de depoimentos de moradores da Comunidade Quilombola de Abacatal extraídos de uma pesquisa realizada em 2011, no curso de especialização em Ensino de História do Brasil pela Faculdade Integrada Ipiranga e algumas das leituras realizadas durante a disciplina Epistemologia e Educação ofertada pelo Programa de Pós-graduação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará no primeiro semestre de 2013. O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2010) e dos depoimentos de moradores da comunidade sobre o uso de ervas medicinais no tratamento de doenças, percebendo os saberes e seus significados, contexto social e sua relevância científica epistemológica na perspectiva sociológica de uma ecologia de saberes proposta por Santos (2010) reafirmando a necessidade de uma mudança paradigmática em contraposição ao paradigma moderno. À luz de Bardin (2010), Burke (2002), Delgado (2006), entre outros referenciais foi possível perceber que o uso das ervas medicinais indica não apenas a confiança nas propriedades curativas historicamente construídas em seu legado cultural, mas uma defesa contra a imprecisão das políticas públicas de assistência a saúde.

Palavras-chave: Comunidade Quilombola de Abacatal, Representações Sociais, Ecologia de saberes.

34 Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA/ 9ª Turma.

Considerações iniciais

A proposta de estudo que o presente artigo pretende traçar surgiu a partir das leituras realizadas durante a disciplina Epistemologia e Educação ofertada pelo Programa de Pós-graduação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, ministrada pela Professora Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira durante o primeiro semestre de 2013 e os dados levantados na pesquisa intitulada *Práticas e saberes tradicionais no tratamento de doenças* realizada em meados de 2011 no Curso de especialização em Ensino de História do Brasil pela Faculdade Integrada Ipiranga envolvendo 05 (cinco) pessoas do sexo feminino com idades entre 18 e 60 anos e 03 (três) do sexo masculino com idades entre 25 e 80 anos membros³⁵ na Comunidade Quilombola de Abacatal, Fundada no século XVIII pelo Conde Antônio Coma Mello, localizada a 08 km do centro de Ananindeua/PA, região metropolitana de Belém com aproximadamente 120 famílias assentadas.

A fim de sistematizar as informações contidas nos depoimentos dos moradores entrevistados e as leituras realizadas em 2013, sobretudo do referencial aqui abordado, foram utilizadas algumas técnicas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010) no sentido de organizar as mensagens extraídas por meio dos processos formadores das Representações Sociais (Ancoragem e Objetivação), interpretá-las, traduzindo esses dados a fim de perceber as representações desses sujeitos históricos sobre o uso de ervas medicinais.

Bardin (2010, p. 42) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

35 Considerando um número expressivo dos moradores que optaram por não ter seus nomes citados na pesquisa, fez-se necessário atribuir-lhes pseudônimos.

A partir do uso da técnica da análise de conteúdo foi possível também eleger as perguntas norteadoras³⁶ que possibilitaram extrair a ancoragem e a objetivação nos discursos analisados. As perguntas eleitas foram: Como você define a saúde? Como são tratadas as doenças na Comunidade? Você faz ou fez o uso de ervas medicinais ou algum outro tipo de tratamento que não seja o médico?

Ao utilizar os processos formadores da Teoria das Representações Sociais, neste artigo foi preciso situá-los dentro dos depoimentos dos moradores entrevistados a fim de tornar possível sua tradução. Uma vez que a pesquisa realizada em 2011 destinava-se às práticas e saberes tradicionais no tratamento de doenças.

Por tratar-se de entrevista semiestruturada, novas questões surgiram durante algumas entrevistas, naquele momento, complementando o mosaico de informações que aos poucos formaram um corpo informativo acerca do “porquê” usar as ervas medicinais.

Durante as aulas o contato com os debates epistemológicos em torno das relações existentes entre o paradigma dominante da ciência moderna e as propostas de revisão desse modelo que ao longo do tempo veio sendo forjada por intelectuais preocupados com as limitações que ele possui, anunciando uma negociação científica entre os saberes científicos e empíricos, possibilitou neste artigo, a construção de um diálogo envolvendo algumas considerações acerca da modernidade e o paradigma científico forjado naquele período, a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici, sobretudo os processos formadores ancoragem e objetivação; a ecologia de saberes apresentada no texto *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* de Boaventura de Sousa Santos e os dados levantados por meio de entrevistas sobre o uso de ervas medicinais por moradores da Comunidade Quilombola de Abacatal.

36 Essas perguntas fizeram parte do roteiro semiestruturado aplicado nas entrevistas realizadas na Comunidade de Abacatal em 2011.

A partir desse referencial pretende-se refletir em torno dos saberes, seus significados, as representações sociais construídas pelos moradores entrevistados e sua relevância científica epistemológica no sentido de reafirmar a necessidade de uma mudança paradigmática sem, contudo assumir uma posição arbitrária em negar o conhecimento científico historicamente constituído, mas de estabelecer uma relação dialógica entre eles de forma a seguir para além de uma linha científica limite.

Considerações sobre a Ciência Moderna

O período convencionalmente compreendido entre os séculos XV–XVIII representam para o mundo científico um momento de profundas transformações sociais, políticas, religiosas, e principalmente científicas, trata-se da Modernidade.

O caminho que a história traçou para contar essas manifestações variando no tempo e no espaço, do pensamento moderno marcado pela ruptura com o pensamento escolástico imbuído na investigação filosófica dos fenômenos entre Deus e Religião possibilita neste trabalho à intenção de situar de forma sintética a construção do modelo paradigmático moderno que se constituiu imperioso e excludente.

A conquista da América em 1492, segundo Dussel (*apud* OLIVEIRA, 2012, p. 2) marca o nascimento da modernidade como conceito. Este fato deveu-se a experiência de conquista que a Europa inaugura ao encontrar o “outro”. A superioridade do conquistador constituída de civilidade e tecnologia naquele momento condicionou o “ego” descobridor, conquistador, colonizador.

Compreendemos que não há como entender o processo colonizador sem antes entender o pensamento europeu nesse contexto, mas o que se torna essencial nesse debate é perceber os desdobramentos que essa investida implicou sobre o pensamento científico.

A modernidade se mostra como um tempo de rupturas políticas, econômicas, religiosas, científicas e, sobretudo culturais. A empresa

colonial desenvolveu o uso de técnicas marítimas associadas a outras descobertas naquele tempo como as de cunho geográfico, que aos poucos foram rompendo com o pensamento medieval, por exemplo, de que a terra era plana, que havia monstros marinhos, seres mitológicos. No campo da Astrologia, Copérnico e a teoria heliocêntrica; o trabalho de Johannes Kepler e a observação dos astros são prenúncios de um novo tempo para a ciência. As descobertas além-mar provocaram uma acentuada ruptura sobre as “verdades” antes aceitas explicadas em grande parte pelo mito e religião.

Essa experiência enaltece a figura do ser humano como ser de transformações, de conquistas, que racionaliza sobre seus achados. A extrema valorização da capacidade da razão humana para conhecer e transformar a realidade - a confiança numa ciência ativa ou prática em oposição ao saber contemplativo - é uma das características principais do chamado Humanismo, desenvolvido durante a renascença (CHAUÍ, 1990, p. 62).

Como se pode notar, o caminho contado pela história da construção do conhecimento e como ele transforma a esfera mental do homem em seu tempo torna evidente a necessidade que este possui de conhecer, de refletir de buscar explicações para seus questionamentos. Nessa efervescência de descobertas e ensaios reacionários em torno do conhecimento e as diversas mudanças ocorridas nas estruturas sociais, surge o “Renascimento”, elemento aglutinador de contradições principalmente da base religiosa que em muito influenciara o pensamento científico até aquele momento.

O século XVI marca um momento histórico da Europa, sobretudo no campo científico-filosófico aonde as explicações teológicas vão cedendo lugar à força antropocêntrica e humanista. Mas uma pergunta parece emergir nesse contexto, como buscar uma verdade em meio a tanta desconfiança? Se a religião e o mito não foram capazes de deter os instintos investigativos do homem, como encontrar um porto seguro em meio a tanta turbulência? Nesse contexto nasce a necessidade da criação de um método científico que pudesse assumir

a responsabilidade de responder com rapidez e eficácia os fenômenos investigados. A ciência moderna estava em ascensão.

O bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras. Quanto maiores as generalidades e a simplicidade do método, quanto mais puder ser aplicado, aos mais diferentes setores do conhecimento, melhor será ele (CHAUÍ, 1990, p. 77).

Essa designação de método pareceu ser o ponto em comum entre os filósofos da época, já que a sua importância como veículo para se chegar a um conhecimento pleno e verdadeiro necessitaria de meios fidedignos que possibilitassem a dedução de algo desconhecido a partir de algo conhecido.

Figuras expressivas como Descartes, Kant e Hegel trazem contribuições significativas à consolidação do método científico, haja vista a subjetividade – elemento mediador da razão - consistir no referencial do conhecimento e verdade. Segundo Oliveira (2012, p. 4), a “subjetividade que se dimensiona na força da razão humana tem sua base no racionalismo Cartesiano, perpassa por Kant e culmina em Hegel, referenciais da concepção idealista moderna de mundo”.

Neste trabalho dar-se ênfase a experiência de René Descartes, pela notável expressão no pensamento moderno, sobretudo em sua obra *Discurso do Método*. Preocupado em encontrar uma maneira do ser humano chegar à verdade, faz da dúvida um método. Reconhecer-se como um ser pensante reflete uma verdade absoluta.

Ao dividir a segunda parte de sua obra em quatro fases necessárias para a prática científica, Descartes (2012) propõe objetivamente: jamais aceitar algo como verdadeiro sem saber com evidência que seja tal; dividir cada dificuldade examinada em tantas partes quantas puder e for necessário para melhor resolvê-las; conduzir pela ordem (meus pensamentos) começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de

conhecer e por fim fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que (me assegure) de nada omitir.

Ao que tudo indica a relação cartesiana revelada no método investigativo dá sinais de separação dos conhecimentos apoiados na vida cotidiana, saberes tradicionais como aqueles praticados por comunidades como a de Abacatal. Saberes construídos da experiência humana, que revelam a singularidade do sujeito enquanto criador do conhecimento, mas que não encontraria lugar no método cartesiano assim como no pensamento moderno dado o seu contexto histórico de formação.

Oliveira (2012, p. 7) analisando a experiência cartesiana, recorrendo a Garcia-Roza (1987), afirma que “Descartes retira da subjetividade, do eu penso, toda a concretude individual, isto é, não fala do ser humano concreto, mas de uma natureza humana, de uma essência universal.”

As considerações até aqui levantadas acerca da modernidade e sua contribuição à construção do conhecimento científico contrasta na contemporaneidade com o interesse por temas como os saberes não científicos antes postos de lado. Esse interesse revela o movimento que a ciência faz em torno de si mesma em buscar explicações epistemológicas às questões contraditórias que emergem em seu fazer científico que neste caso concentra-se sobre o paradigma moderno - embora ainda presente nos dias atuais, variando em intensidade - que não reconhecia os demais saberes por conta do seu caráter eurocêntrico e unilateral, excludente e pretencioso.

Neste debate as contribuições dos estudos de Serge Moscovici e Boaventura de Sousa Santos mencionados nas considerações iniciais, são algumas tendências da contemporaneidade no tocante a construção de uma ecologia de saberes. Exercício exaustivo e promissor que ratifica a construção de novos caminhos para a Ciência.

Representações sociais, História, e Cotidiano

A revisão teórica das Representações Coletivas - desenvolvida pelo sociólogo francês Emile Durkheim - feita por Serge Moscovici no século XX proporcionou à ciência contemporânea novas perspectivas de construção psicossocial do pensamento de grupos sociais sobre a realidade social. Trata-se da Teoria das Representações Sociais.

A partir do pensamento de Moscovici (2003) é possível compreender as representações sociais, como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea de senso comum.

Segundo Celso Sá, um estudioso das Representações Sociais, ao citar em seu trabalho intitulado *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria* ao classificar a sociedade como pensante a partir das proposições de Moscovici traz uma importante contribuição à construção do debate neste trabalho:

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros 'portadores' de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, 'produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos' (p. 16) (SÁ, 1993, p. 28).

Partimos do princípio que as representações sociais refletem uma coletividade pensante. Ela assume esse perfil por meio dos indivíduos pensantes que a compõem. Para tornar inteligível o processo formador dessas representações Moscovici propõe a existência de universos de pensamento divididos em consensuais e reificados onde o primeiro, corresponde ao conhecimento do senso comum fruto das

relações sociais traçadas no cotidiano entre os grupos sociais pelas quais são produzidas as representações sociais e o segundo, lugar onde se produzem o conhecimento científico, erudito, campo das ciências, “com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1993, p. 28).

As representações sociais se mostram fecundas ao mediar o conhecimento, apontando a polissêmica existência de teorias e saberes diversos que tornam possíveis a comunicação entre o empírico e o científico, atuando no cotidiano tornando possível a incursão de mudanças na realidade vivida pelos grupos sociais. O pensamento neste sentido assume o papel de ambiente, pois é nele que os processos formadores de ancoragem e objetivação acontecem.

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 o tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e produzi-los no mundo exterior para fazer coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2007, p. 78).

Embora a proposta de Moscovici não tenha a pretensão de negar o trabalho de Durkheim diferencia-se por tornar possível a reflexão dos grupos sociais sobre a sua realidade por meio dessas representações bem como sobre elas mesmas, fato este que em muito contradiz ao método científico do paradigma moderno. Assim, as representações sociais permitem além de uma unidade de pensamento acerca daquilo que (re) conhece construir a história dos sujeitos pertencentes ao grupo social.

A História Cultural redescoberta segundo Burke (2005) na década de 1970 em muito negocia com a proposta deste trabalho, em tornar possível o estudo de comunidades tradicionais, sua cultura, seus hábitos, suas práticas socioambientais, elementos subalternizados pelo paradigma moderno que também se fez sentir na História positivista que estava ocupada em reproduzir um discurso dominante, e não em construir uma narrativa de teor crítico-reflexivo.

Com o advento da chamada Nova História, cuja referencia mais expressiva é o movimento dos *Annales*, na França na década de 1920, o trabalho de historiadores preocupados com as limitações que o modelo positivista de escrever a história possuía, motivou o crescente interesse por temas antes silenciados e entre eles estão saberes e práticas culturais como fontes que possibilitam contar uma “história-problema, vista de baixo”.

O interesse por temas outros não mais assentados em datas e grandes personagens históricos faz da Nova História neste debate uma fecunda parceira no processo de leitura das representações sociais por envolver memória, tempo, cotidiano, ação na vida social dos sujeitos históricos. As representações segundo Silveira (2011, p. 50), proporcionam para os membros de uma comunidade um viés para comunicar-se e compreender seu contexto a partir do que é conhecido, classificado, nominado.

As contribuições de Boaventura Santos a partir do pensamento Pós-abissal, compreendendo-o como uma ecologia de saberes, sugere uma posição tal que confronta a monocultura da ciência moderna e auxilia no debate acerca da relevância dos saberes não científicos contidos nas práticas culturais de comunidades tradicionais, como Abacatal, lócus da pesquisa deste trabalho.

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterógenos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na

ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS. 2010, p. 53).

A proposta analisada não aceita uma epistemologia geral o que por si só já reflete uma ruptura com o paradigma da ciência moderna. O que se pretende com o pensamento pós-abissal é estabelecer a partir do reconhecimento dos múltiplos saberes além do científico um diálogo entre eles que possibilite revisar a construção do conhecimento sem que um negue a existência do outro ou abandone o seu lugar em detrimento de crédito ou descrédito. “Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 57).

A escolha da técnica de entrevista da História Oral, no levantamento das fontes orais durante a pesquisa, em 2011, constituiu elementos muito importantes na coleta de dados porque possibilitou à visita a memória particular e coletiva dos sujeitos históricos pesquisados.

Sobre o trabalho com História Oral, Delgado (2006, p.15-16) afirma que:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. Portanto, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico.

Dialogando com as representações sociais, a História Oral constitui um aporte fecundo na captação da memória, como veículo de ancoragem e objetivação, isto é, ao ser estimulada, a memória atua como o elo de ligação entre as lembranças de experiências vivenciadas,

o valor que a elas são empregados e posteriormente a inferência sobre o que a estimulou como resultado desse exercício. Os múltiplos e significativos discursos que a partir da memória são externados transformam-se em fontes históricas com o potencial crítico reflexivo de (re) contar a história por meio das representações sociais que produzem no cotidiano social.

As Categorias Cultura, Cotidiano, somam também um aporte teórico fundamental na compreensão de uma ecologia de saberes uma vez que o lugar onde se produz o conhecimento é a vida cotidiana, e a cultura o pano de fundo dessas relações.

Por Cultura insere-se neste trabalho a concepção conceitual proposta por Laraia (2006) que denota uma apropriação, que o ser humano faz estando em sociedade, de valores e representações simbólicas estabelecidas pela comunicação, fruto do interacionismo social a que está submetido que cria e recria seu posicionamento dentro e fora do grupo social em que está inserido. Segundo o autor, “Tudo o que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura” (LARAIA, 2006, p. 51).

As representações sociais são forjadas no bojo da vida cotidiana. É durante a troca de saberes intergeracionais construídas nos locais de sociabilidade que os sujeitos conjecturam o posicionamento do grupo a partir das referências que são criadas através do conhecimento e do uso dos elementos da natureza para dar solução às problemáticas surgidas e por isso não acontecem fora do cotidiano.

Recorrendo a Silva, (2007) o Cotidiano é percebido não como um espaço de ações repetitivas, mas como um lugar de inovação. Para Heller (1992), ao considerar a história como a substância da sociedade, percebe as relações sociais dos sujeitos históricos, diretamente ligadas ao cotidiano que é entendido como o palco das relações sociais onde o tempo, o valor e o juízo são utilizados pelo indivíduo e a coletividade na construção dos fatos históricos. Daí a relação da História como substância da sociedade.

Ancoragem e objetivação no uso de ervas medicinais em Abacatal

A revisão dos depoimentos colhidos durante as entrevistas com moradores de Abacatal, no período da pesquisa de campo, em meados de 2011, possibilitou a leitura das representações sociais contidas naqueles discursos e que neste trabalho dialogam com a ecologia de saberes proposta por Boaventura Santos por reconhecer como relevante a ciência existente nos saberes envolvendo manuseio das ervas medicinais que em muito se diferencia do paradigma moderno.

A ecologia de saberes prevê uma interação entre os saberes científicos e não científicos que promovem uma hierarquização dos conhecimentos em um dado contexto. Considerando que as intervenções no mundo real suscitam tais procedimentos, Santos (2010, p. 60) sugere “dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção”.

É possível inferir que a teoria das representações sociais ao atuar no ambiente psicossocial dos grupos de uma sociedade revela por meio de seus processos formadores (ancoragem e objetivação) representações do real que os direcionam nas tomadas de decisão nos mais diversos âmbitos e espaços da vida sócia.

Essa perspectiva corrobora neste trabalho a ecologia de saberes, pois reconhece o potencial dos saberes sobre o uso de ervas medicinais que se encontram engendrados na teia das representações sociais no cotidiano da comunidade e construindo um ambiente epistemologicamente ecológico envolvendo teoria científica e a ciência do vivido.

Os processos formadores das Representações sociais foram importantes na percepção dos sentidos dado ao uso de ervas medicinais na comunidade. Seguindo a organização das fontes orais colhidas, agrupadas e analisadas percebeu-se que a maioria dos entrevistados, demonstrou grande aproximação com o uso dessas ervas.

A partir da análise dos dados levantados foi possível perceber as ancoragens feitas pelos entrevistados da pesquisa. As categorias que surgiram desses discursos relacionam-se em sua maioria aos aspectos culturais, políticos e sociais vividos pela comunidade e estão situadas nas dimensões Natureza, Remédio, Necessidade, Vida.

Segundo Moscovici (2003, p. 61-71) ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. É colocar um objeto ou uma pessoa em uma determinada categoria ou classificação e rotulá-lo com um nome um conceito em uma imagem.

Essas categorias surgem da experiência social do grupo. O contexto socioeconômico no qual a Comunidade está inserida deixa transparecer a fragilidade dos serviços de saúde que os assistem levando-os a procurar medidas alternativas para tratar seus problemas de saúde.

A falta de manutenção da estrada de acesso à comunidade; a sua localização distante do centro urbano de Ananindeua; as poucas condições financeiras da maioria dos moradores somam alguns dos pré-requisitos que os enquadram numa condição degradante provocada pela pouca intervenção de políticas públicas de desenvolvimento no local.

As objetivações possíveis que auxiliaram a problematização das representações sociais sobre o uso de ervas medicinais atreladas as categorias Natureza, Remédio, Necessidade, Vida explicam-se na experiência do vivido. Para Serge Moscovici (2010, p. 70), objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. As representações que se fizeram sentir na maioria dos depoimentos dos entrevistados tornam familiar a essência da prática do uso de ervas.

A *natureza* é percebida como o lugar onde as ervas são encontradas. A proximidade com a mata e os recursos que dela provem orientam as práticas terapêuticas que se formaram historicamente no seio da comunidade. Daí cultivá-las também nos quintais.

Por meio das práticas tradicionais surge a fabricação do *remédio*. A propriedade terapêutica das ervas medicinais utilizadas pela comunidade ao longo do tempo produziu confiabilidade e segurança nas porções produzidas pelos moradores. A terapêutica da mata muitas vezes substitui ou até mesmo acompanha o tratamento alopático receitado pela medicina institucional. Aloísio, 80 anos relata:

O remédio tá na mata, e em casa também. Pra gente conseguir consulta tem vez que demora muito, mas até aqui nuntenho do que me reclamar. Tenho plantado mastruz, catinga de emulata, vassorinha (...) aqui um ajuda o outro. Na hora da precisão é só chamar... aqui teve tempo da gente chamar o pessoal lá de fora (da unidade de saúde do Aurá) e num vim ninguém, tu acredita?

Nascida e criada em Abacatal, Dona Antônia Maria, 48 anos conta que é portadora de Diabetes Mellitus³⁷ faz uso da medicação receitada pelo médico que acompanha seu tratamento nas visitas mensais à comunidade e, segundo ela, faz a ingestão do chá da folha da insulina (*Cissus Cycioides* L.). Indagada sobre o uso dessas medicações ela afirma:

Faço tratamento de diabetes há muito tempo. Tenho aqui a planta no meu quintal, mas eu mesmo me aplico a insulina que pego no posto. Eu não perco as minhas consultas. Até aqui nunca tive nenhum problema, mas tenho cuidado com isso, de não misturar as coisas, né? É bom ter nossas plantinhas aqui no terreiro no caso de uma precisão.

Estes depoimentos são significativos, pois demonstram além da apropriação dos recursos naturais na fabricação de remédios,

37 Segundo a Sociedade Brasileira de Diabetes o Diabetes Mellitus (DM) não é uma doença, mas um grupo heterogêneo de distúrbios metabólicos que apresentam em comum a hiperglicemia. Essa hiperglicemia é o resultado de defeitos na ação da insulina, na secreção da insulina ou em ambos.

a coexistência de tratamentos para uma única doença. O uso do medicamento trazido da floresta requer o domínio desses saberes. Para fabricá-los é preciso conhecer, viver, sentir a natureza e com isso entender os limites que cada tratamento apresenta.

A *necessidade* do uso de ervas medicinais reflete uma prática cultural que foi forjada desde a fundação da comunidade no século XVIII e a pouca intervenção dos serviços de saúde na atualidade.

Os tratamentos realizados com as ervas medicinais assumem uma complexa posição nos cuidados com a saúde. A experiência social descrita nos depoimentos analisados mostrou que usar os remédios da mata também pode estar ligado as dificuldades enfrentadas pela comunidade em conseguir o atendimento desejado nos serviços de saúde.

Aqui em casa todos fazemos o uso do remédio do mato. Na falta do médico, meu filho, agente se vira como pode. Teve tempo de agente ter que fazer até parto, porque não tinha nem carro pra vim pegar as barriguda pra levar pro hospital. Nunca ficamos sem remédio por causa da sabedoria que tinha os nossos antepassados... (ALZIRA, 50 anos).

Ao atribuir a qualidade icônica sobre as imagens elaboradas pelos moradores entrevistados acerca do uso das ervas medicinais a categoria *vida* revelou uma finalidade significativa dessa prática cultural, impedir a morte.

Os depoimentos em sua grande maioria evidenciaram que o uso de ervas medicinais associado ou não a um tratamento prescrito pelo serviço de saúde possuem o mesmo objetivo, cuidar, sarar, deixar a pessoa saudável, livrá-la da morte.

A análise dos depoimentos dos oito membros da comunidade quilombola de Abacatal sobre as práticas e saberes tradicionais no tratamento de doenças e os processos formadores das representações sociais (ancoragem e objetivação) formam um núcleo figurativo,

termo usado por Moscovici (2010, p. 72), que sugere “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”.

No intuito de tornar didática a disposição das informações levantadas a partir da leitura das representações sociais por meio da ancoragem e objetivação foi elaborado um quadro simplificado baseado no trabalho de Silveira (2011, p. 95), cuja pesquisa se manteve em torno das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo, mas que neste trabalho servirá como modelo adaptado para a presente exposição.

Quadro descritivo das representações sociais sobre o uso de ervas medicinais no tratamento de doenças em Abacatal.

Familiaridade de moradores com o uso de ervas no tratamento de doenças	Ancoragem	Objetivação
Ervas medicinais	Natureza Remédio Necessidade Vida	Encontrada na mata, cultivada no quintal. Curativa, trás a saúde. Acompanha ou substitui o medicamento receitado pelo médico. Livra da morte.

Fonte: Quadro elaborado a partir da análise dos processos formadores das representações sociais presente nos relatos dos moradores entrevistados na pesquisa em 2011.

Analisando os processos formadores das representações sociais, que resultam na constituição do núcleo figurativo, Silveira (2011, p. 57) explica que a ancoragem e a objetivação de um objeto são processos

complexos e dependem das relações estabelecidas no grupo de pertença. Neste caso, a comunidade de Abacatal.

A leitura possível que se projetou a partir do quadro descritivo fruto do diálogo interdisciplinar de conceitos, técnicas e abordagem permite inferir que o uso das ervas medicinais encontradas e ou cultivadas nos quintais de Abacatal estão assentados num conjunto de saberes que vai desde o conhecimento do lugar onde elas são encontradas, sua indicação a um tratamento, o tipo e quantidade a ser usado, até a transmissão desse conhecimento através das receitas verbalizadas entre os moradores e o sentido que a elas são atribuídos.

Os processos formadores das representações sociais, ao possibilitarem a sistematização do sentido dado ao uso de ervas pelos moradores de Abacatal denunciaram também as dificuldades enfrentadas pela comunidade no atendimento dos serviços de saúde. Daí a ideia de “necessidade” aplicada ao cultivo e uso das ervas pelos moradores.

Os depoimentos registrados além de tornarem evidentes as representações que o grupo faz sobre o uso de ervas medicinais revelou parte do contexto sociocultural que os impulsiona a continuar usando esses métodos demonstrando a riqueza e relevância dos saberes não científicos contidos no discurso da ecologia de saberes.

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. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral (SANTOS, 2010, p. 54).

A riqueza contida nos saberes que a comunidade possui quando lida com o uso das ervas para dar resolutividade aos problemas de saúde de seus moradores não está assentada num conhecimento científico, mas na experiência, na história do lugar, na memória social do grupo.

Santos (2010, p. 58) reconhece o valor do saber não científico e o coloca como parte significativa do processo dialógico no campo científico, ou seja, um não está dissociado do outro “alargando desse modo o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa”.

O desafio lançado por Boaventura em propor um diálogo entre os múltiplos saberes como um (novo) caminho a ser percorrido pela ciência na contemporaneidade possibilita reflexões como a que este trabalho se propôs fazer em torno das representações sociais sobre o uso de ervas medicinais e a riqueza contida no saber-fazer dos tratamentos de doenças em Abacatal.

Estabelecer linhas abissais entre o conhecimento não científico e o científico certamente não se mostra uma ideia inteligente na contemporaneidade. A revisão teórica das representações coletivas feitas por Moscovici denotam novos rumos no trabalho de interpretação da sociedade pensante.

Seguindo a lógica das propostas de Boaventura Santos os saberes devem coexistir, “todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (sua dimensão subjetiva)” (SANTOS, 2010, p. 58).

Considerações finais

A intenção deste trabalho em propor uma reflexão a partir da Teoria das Representações Sociais e dos depoimentos dos moradores da Comunidade Quilombola de Abacatal sobre o uso de ervas medicinais, constituiu a partir das propostas de Boaventura Santos no pensamento pós-abissal um exercício reflexivo e epistemológico percebendo a ecologia de saberes como uma proposta fecunda e reacionária ao paradigma moderno.

Os processos formadores das representações sociais possibilitaram a leitura das categorias ancoradas e objetivadas pelos moradores que participaram da pesquisa. O uso de ervas medicinais compreende uma

prática que desde os primeiros tempos de Abacatal envolve a cultura do grupo, sua história, sua ciência.

O núcleo figurativo gerado a partir da ancoragem e objetivação dos moradores além de conciliar as impressões do grupo social sobre suas práticas denunciou também as dificuldades enfrentadas pela comunidade os serviços de saúde. Daí a ideia de “necessidade” aplicada ao cultivo e uso das ervas pelos moradores.

Usar as ervas medicinais para tratar doenças indica não apenas a confiança nas propriedades curativas historicamente construídas em seu legado cultural, por isso guardadas na memória do grupo, mas uma defesa contra a imprecisão das políticas públicas de assistência a saúde.

A experiência social do saber fazer desses moradores revelou ainda a existência de uma prática cultural que reside no universo consensual e que negocia com o universo reificado no tratamento de doenças como o diabetes, por exemplo.

A ecologia de saberes apresentada ainda que de forma experimental neste trabalho indica um caminho contrário àquele proposto pelo paradigma moderno, mas há de se considerar que as riquezas contidas nos múltiplos conhecimentos merecem ter os seus lugares assegurados na construção e desenvolvimento da ciência.

Referências

- Aloizio. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 05 set. 2011.
- Alzira. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 09 set. 2011.
- Antônia. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 05 set.2011.
- Antônia Maria. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 09 set. 2011.
- João Filho. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 26 set. 2011.
- José Luis. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 09 set. 2011.
- Luiza. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 26 set. 2011.
- Margarida. **Entrevista**. Entrevistador: Marcio Barradas Sousa. Abacatal, 26 set. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. Filosofia Moderna. In: OLIVEIRA, Armando et al. **Pri-meira Filosofia: aspectos da História da filosofia**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. pp. 60-81.
- CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. Capoeira, saberes necessários à educação: um debate epistemológico. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. (Orgs.) **Epistemologia e**

educação: Reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012. pp. 10-23.

DESCARTES, René. 1596-1650. **Discurso do Método:** Meditações. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HELLER, Agnes. Valor e História. **O Cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2006.

MARIM, Rosa Elizabeth Acevêdo; CASTRO, Edna Maria Ramos de. **No Caminho de Pedras de Abacatal:** A experiência social dos grupos negros no Pará/NAEA/UFPa. 2. ed. Belém: Supercores, 2004.

MENDES, Gilene Alves. **Ananindeua dos trilhos ao asfalto.** Ananindeua: Salesianos, 2003.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das Representações Sociais. (1 a 5). In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 29-88.

NETO, João Colares da Mota; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A Construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.) **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2011. pp. 161-179.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade científica moderna.** Belém: EDUEPA, 2012. (mimeo).

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O Conhecimento no cotidiano:** as representações perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993. pp. 19-45.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 31-83.

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 01, p. 47-57, jan/jun, 2007.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a (in) visibilidade na inclusão escolar**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

EPISTEMOLOGIA DA DIDÁTICA DA MATEMÁTICA: A TEORIA DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS DE GUY BROUSSEAU

*Adrielle Cristine Mendello Lopes*³⁸

Resumo

Este artigo foi elaborado com base em leituras e estudos realizados na disciplina Epistemologia e Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Estado do Pará. Visa discutir o ponto de vista epistemológico e a noção de situação didática, descrita por Guy Brousseau (1986) como aspecto fundamental da Teoria das Situações Didáticas (TSD), inserida no campo epistemológico da Didática da Matemática francesa. A TSD tem como pressuposto o triângulo didático (aluno, professor e saber) e permite compreender as interações sociais que ocorrem em um *milieu* (meio, ambiente). Como caso particular da situação didática, tem-se a situação adidática que ocorre através da *devolução*, quando os conhecimentos são mobilizados pelo aluno e este se envolve na construção do saber matemático. Dentre as situações adidáticas, destaca-se as situações de *ação*, *formulação* e *validação*, também as situações de *institucionalização*, que mesmo não sendo consideradas situações adidáticas, são importantes por sua funcionalidade em situações posteriores.

Palavras-chave: Epistemologia, Didática da Matemática, Teoria das Situações Didáticas, Situação didática.

38 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Licenciada em Matemática (UEPA); Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (UEPA) e do Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (UEPA). E-mail: drika.mendello@gmail.com

Considerações iniciais

Este artigo foi elaborado com base em leituras e estudos realizados na disciplina Epistemologia e Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este trabalho visa discutir o ponto de vista epistemológico e a noção de situação didática, descrita por Guy Brousseau (1986) como aspecto fundamental da Teoria das Situações Didáticas (TSD), inserida no campo epistemológico da Didática da Matemática francesa.

Em linhas gerais, Oliveira (2012) explica que Epistemologia é um dos ramos da filosofia que estuda o conhecimento científico ao refletir de forma crítica sobre ele. A epistemologia possui caráter crítico, pois tem a tarefa de distinguir os discursos científicos dos não científicos e os discursos que conduzem ao conhecimento daquelas que não levam ao conhecimento. Já a Didática da Matemática é uma das tendências teóricas da Educação Matemática iniciada na França logo após a reforma educativa do final da década de 60 que impulsionou o ensino da “matemática moderna”. Segundo D’Amore (2007, p. 3), a Didática da Matemática é “a arte de conceber e conduzir condições que podem determinar a aprendizagem de um conhecimento matemático por parte de um sujeito”.

Dentre os conceitos fundamentais da Epistemologia, destacamos o pré-saber, o saber, o conhecimento e a ciência.

Para Japiassu (1975) antes do surgimento de um saber ou de uma disciplina científica, há sempre uma primeira aquisição ainda não científica de estados mentais já formados de modo mais ou menos natural ou espontâneo. Desta forma, o pré-saber é concebido como estados mentais que constituem as opiniões primeiras ou pré-noções, propondo certas explicações. O saber, na perspectiva deste autor, é “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais-ou-menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.” (JAPIASSU, 1975, p. 15)

Na visão de Charlot (2000), o saber consiste no produto de relações epistemológicas, sociais e culturais entre os seres humanos, construído por meio de uma história coletiva e se configura como uma atividade própria do sujeito e também ação do sujeito sobre si mesmo. Oliveira (2012, p. 5) destaca ainda que o saber em Paulo Freire está relacionado ao processo de busca permanente do conhecimento, pelo fato de o ser humano ser inacabado e à interação e dialogicidade com o outro no mundo e ao processo de criação, que é cultural.

Japiassu (1975) corrobora que há uma relação entre o pré-saber e o saber, visto que para um saber há sempre um pré-saber. Assim surge uma série de categorias epistemológicas significativas, dentre as quais apontamos a vigilância epistemológica:

[...] trata-se de uma atitude reflexiva sobre o método científico, isto é, de uma atitude que nos leva a apreender alógica do erro, para construir a lógica da descoberta científica como polêmica contra o erro e como esforço para submeter as verdades aproximadas da ciência e os métodos que ela emprega a uma retificação metódica, a fim de nos libertarmos das ideologias, das crenças, das opiniões, das certezas imediatas e chegarmos, assim, à objetividade científica. (JAPIASSU, 1975, p. 19)

Pais (2001, p. 36) afirma que “o saber está relacionado ao plano histórico da produção de uma área disciplinar”, enquanto que “o conhecimento é considerado mais próximo do fenômeno da cognição, estando submetido aos vínculos da dimensão pessoal do sujeito empenhada na compreensão de um saber”. A importância de destacar esta diferença é um objetivo da didática, ou seja, partir da compreensão pessoal para alcançar o estatuto da objetividade.

Para Almouloud (2011), em Didática da Matemática procura-se teorizar os fenômenos ligados à atividade matemática, visando à especificidade do conhecimento ensinado. Para isso, devemos considerar o triângulo didático como sistema mínimo, ou seja, as

interações entre professor e alunos mediadas pelo saber nas situações do ensino que vem sendo apontada nos estudos de Yves Chevallard desde 1982.

Brousseau (1988) faz uma distinção entre conhecimento e saber, evidenciando a dimensão da utilidade e lembrando que esta análise torna-se mais clara através da TSD. De conformidade com o tipo de situação, torna-se mais apropriado falar da existência de um conhecimento ou saber.

Nesta perspectiva, a TSD tem como objetivo caracterizar um determinado processo de aprendizagem matemática que envolve o aluno, o professor e o saber matemático, isto é, o triângulo das situações didáticas; a apresentação dos conteúdos matemáticos deve ocorrer em um contexto que seja significativo para o aluno, sendo considerada a relação de interação entre professor, aluno e um *milieu* (ambiente, meio) com vista a produção de um novo saber, caso contrário, perde-se a dimensão dos valores educativos das situações didáticas. De acordo com Brousseau (2008), o *milieu* é tudo com que o sujeito interage para construir o conhecimento. Almouloud (2007, p. 32) destaca três hipóteses nas quais a TSD está apoiada:

- O aluno aprende adaptando-se a um *milieu*, isto é, o saber produzido a partir desta adaptação seria manifestado pelas respostas novas, as quais se constituem nas provas da aprendizagem;
- O *milieu* não munido de intenções didáticas, ou seja, um meio adidático, não é suficiente para permitir a aquisição de conhecimento matemático pelo aluno. Por isso, para que haja uma intencionalidade didática, o professor deve “criar e organizar um meio no qual serão desenvolvidas as situações suscetíveis de provocar essa aprendizagem”;
- Este *milieu* e essas situações devem incluir de forma intensa os saberes matemáticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à educação matemática, há uma influência do aspecto epistemológico na prática pedagógica chamada de contágio epistemológico (PAIS, 2001), sobretudo no que diz respeito à relação entre o professor, o aluno e ao saber, tratando-se de um conflito que caracteriza a transformação do conhecimento em saber. É nesta perspectiva, que a seguir apresentamos a noção de situação didática.

A noção de situação didática

Na visão de Freitas (2012, p. 80), o significado do saber matemático escolar para o aluno é fortemente influenciado pela forma didática pela qual o conteúdo lhe é apresentado e o envolvimento do aluno dependerá da estruturação de aprendizagem através de uma *situação didática*, que existirá sempre que houver uma intenção do professor de possibilitar ao aluno a aprendizagem de um determinado assunto. Nas palavras de Brousseau (1986) uma situação didática é:

Um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, um meio (eventualmente incluindo instrumentos ou objetos) e um sistema educativo (o professor), com a finalidade da apropriação dos alunos de um saber constituído ou em vias de constituição. (BROUSSEAU, 1986, p. 399, tradução nossa)

A concepção de educação de Charlot (2000, p. 54) é apropriada no sentido de que a considera uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. É o que acontece em uma situação didática, onde o aluno busca seu conhecimento por meio da condução do professor, em um processo de interação com ele mesmo e com o outro.

Assim, o triângulo das situações didáticas é parte necessária para caracterizar o espaço vivo de uma sala de aula, de forma que as

relações pedagógicas são estabelecidas através do *contrato didático*, o qual Brousseau (1986) como uma relação que determina aquilo que cada parceiro da relação didática, o professor e o aluno, têm a responsabilidade de gerir, e pelo qual será de uma maneira ou de outra, responsável perante o outro; isto é, são as regras de funcionamento dentro da situação didática. Gálvez (1996, p. 28) explica que a presença de um contexto escolar não é essencial na definição de uma situação didática; pois o que realmente é essencial é o fato de haver sido construída com o propósito de que alguém aprenda algo.

Ainda que o propósito seja contribuir pra que o aluno possa desenvolver certa autonomia intelectual e que o saber escolar lhe proporcione condições para compreender e participar do mundo em que vive, é preciso considerarmos que há muitas situações que, mesmo contribuindo para a formação de conceitos, não estão sob o controle pedagógico do professor. A partir deste pressuposto, Brousseau (1986) considera a noção de *situação adidática* como um caso particular dentro das situações didáticas que se caracteriza pelo fato de representar determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem nos quais o aluno trabalha de forma independente e não sofre um controle didático por parte do professor relativo ao conteúdo matemático, ou seja, toda situação adidática é um tipo de situação didática e dentro de uma situação didática pode haver várias situações adidáticas. A este propósito, Brousseau (1997, p. 30) afirma que:

A concepção moderna de ensino, portanto, exige que o professor provoque em seus alunos a adaptação esperada, por meio de uma escolha sensata dos “problemas”. Estes problemas, escolhidos de tal forma que os alunos possam aceitá-los, deve fazê-los agir, falar, pensar e evoluir por conta própria. Entre o momento em que o estudante aceita o problema como se fosse dele e o momento em que produz a sua resposta, o professor se abstém de interferir, como alguém que propõe os conhecimentos que deseja ver surgir. O aluno sabe muito bem que o problema foi

escolhido para ajudá-lo a adquirir um conhecimento, mas também deve saber que esse conhecimento é inteiramente justificado pela lógica interna da situação e que ele pode construí-lo sem apelar para razões didáticas (BROUSSEAU, 1997, p. 30)

Morin (2003, p. 24) mostra que todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização do conhecimento é realizada em função de princípios e regras; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise, ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

Nas situações adidáticas, o processo de aprendizagem ocorre quando o aluno, perante um problema e sem ajuda do professor, mobiliza os saberes que tem dentro de si, utiliza métodos pessoais para “dar à luz o seu próprio conhecimento, ou seja, o professor permite ao aluno trilhar os caminhos da descoberta, não revelando sua intenção didática, tendo somente o papel de mediador. Neste sentido, a organização articula o conhecimento empírico do aluno com o conhecimento matemático por meio da análise e da síntese, ao valorizar inicialmente a separação e depois a ligação dos conhecimentos.

Estas situações ocorrem através da *devolução*, que consiste no conjunto de condições que permitem que o aluno se aproprie da situação, ou seja, o professor transfere a responsabilidade da pesquisa, tendo controle na elaboração, organização e andamento da atividade proposta, mas não sobre o saber. Freitas (2012, p. 86) explica a importância das situações adidáticas no processo de ensino-aprendizagem, visto que representam os momentos mais importantes da aprendizagem, pois o sucesso do aluno nelas significa que ele, por seu mérito, conseguiu sintetizar algum conhecimento, sendo diferente

das chamadas *situações não-didáticas*, que são aquelas que não foram planejadas visando uma aprendizagem.

Quando pressupomos que o saber tem diversos níveis de funcionalidade, o qual depende do problema e dos conceitos, esperamos que o conhecimento produzido pelo aluno seja diferente em cada situação, pois cada uma tem sua própria dialética. Ao lidarmos com essa diversidade de possibilidades, devemos considerar a tipologia de situações adidáticas desenvolvidas por Brousseau baseada na análise das principais atividades específicas da aprendizagem da matemática (ação, formulação e validação) e também as situações de institucionalização, que mesmo não sendo consideradas situações adidáticas, são importantes por sua funcionalidade em situações posteriores.

A *situação adidática de ação* é quando o aluno, que se encontra ativamente empenhado na busca da solução de um problema, realiza determinadas ações que resultam na produção de um conhecimento imediatamente operacional, não havendo nenhum argumento ou explicitação dos mecanismos utilizados na sua elaboração (FREITAS, 2012, p. 96). Nesta situação, se gera uma interação entre os alunos e o meio, e estes devem tomar as decisões que faltam para organizar sua atividade. De acordo com Brousseau (2008), nesta fase:

Em geral, adota-se uma estratégia descartando, intuitiva ou racionalmente, uma anterior. Submetida à experiência, a nova estratégia pode ser aceita ou não, conforme a apreciação que o aluno faça de sua eficácia. A sucessão de situações de ação constitui o processo pelo qual o aluno vai aprender um método de resolução de um problema. (BROUSSEAU, 2008, p. 25)

Nesse tipo de situação, irá predominar o aspecto experimental, não aparecendo o aspecto teórico dos conceitos que foram envolvidos. Para Brousseau (1986), a dialética da ação consiste nas sucessões de interações entre o aluno e o meio, pois ele irá organizar suas estratégias

e construir uma representação da situação que possa lhe servir de modelo e de guia para tomar suas decisões.

Na *situação adidática de formulação*, o aluno já utiliza, na solução do problema estudado, alguns modelos ou esquemas teóricos explícitos, além de mostrar o trabalho com informações teóricas bem mais elaboradas, podendo ainda utilizar uma linguagem mais científica (FREITAS, 2012, p. 96-97). Para Brousseau (2008), esta fase é ilustrada a partir de um jogo numérico:

Para chegar à vitória, não basta que um aluno saiba como ganhar. Deve também saber comunicar aos colegas sua proposta de estratégia, pois essa é a única maneira que tem de atuar na situação. Esta comunicação está submetida a dois tipos de retroação: imediata, por parte dos colegas – que compreendem ou não (concordam com ela ou não) –, e a outra, por parte do meio, quando, no caso de ser aplicada a uma partida específica, a estratégia resulte vencedora ou não. (BROUSSEAU, 2008, p. 26)

Para Brousseau (1986), a dialética da formulação exige diferentes condições que tornam necessárias uma troca de informações e a criação de uma linguagem para garantir essa troca. Aqui, o aluno pode justificar suas proposições, embora a situação não o exija.

Já na *situação adidática de validação*, o aluno já utiliza o mecanismo de prova, estando relacionada diretamente ao plano da racionalidade e da verdade, o que implica que o seu trabalho não se refere apenas às informações em torno do conhecimento, mas a certas afirmações, elaborações e declarações sobre este conhecimento. Assim, ao definir o homem enquanto sujeito de saber, as palavras de Charlot (2000, p. 60) são oportunas quando enfatiza que ele “desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar”. Brousseau (2008, p. 26) aponta que os alunos organizam enunciados em demonstrações, constroem teorias – na qualidade de conjunto de enunciados de referência – e

tanto aprendem a convencer os demais alunos como se a deixassem convencer sem ceder a argumentos retóricos, à autoridade, à sedução, à soberba, a intimidações etc.

Para Brousseau (1986), o esquema dialético da validação motiva os alunos a discutir uma situação e favorece a formulação das suas validações implícitas, mas seus raciocínios ainda são insuficientes e incorretos. A situação dialética os levará a evoluir, a rever suas opiniões, a substituir suas teorias falsas por uma teoria verdadeira.

Destacamos ainda as *situações de institucionalização*, que visam estabelecer o caráter de objetividade e de universalidade do conhecimento, exigindo adaptações do contrato didático, visto que a tarefa do aluno é diferente em cada uma delas. A necessidade desta situação, que não se configura como adidática, justifica-se diante da exigência de se fixar, por convenção, o estatuto cognitivo de um conhecimento. Pais (2001) afirma que essa situação só faz sentido quando o aluno compreende o significado do conteúdo e percebe a necessidade de integrar seu conhecimento a uma teoria mais ampla.

A institucionalização, segundo Brousseau (1996a, p. 56), se realiza tanto sobre uma situação de ação, reconhecendo o valor de um procedimento que se converterá em um recurso de referência, como também sobre uma situação de formulação, cabendo ao professor organizá-lo de modo que não dependa mais dos aspectos subjetivos, visando a apropriação de um saber formal a ser incorporado como patrimônio cultural.

A seguir, apresentamos algumas considerações a respeito do papel do professor e do aluno nas situações didáticas.

O papel do professor e do aluno nas situações didáticas

Brousseau (1996a, p. 48) explica que o matemático não comunica seus resultados tal como os obteve, mas os reorganiza, lhes dá a forma mais geral possível, realiza uma “didática prática” que consiste em dar ao saber uma forma comunicável, descontextualizada, despersonalizada,

fora de um contexto temporal. O professor realiza o trabalho inverso ao do cientista, uma recontextualização do saber: procura situações que deem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados.

Este trabalho é mediado por diálogos em sala de aula. Para Freire (1987, p. 46) o diálogo é o encontro que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim, segundo Brousseau (1996), o professor tem de simular nas suas aulas uma pequena sociedade científica, caso pretenda que os conhecimentos sejam impulsos para boas questões e promoção de debates, e queira que as linguagens sejam delineadas para ocorrerem situações de formulação e validação. Para ele, o trabalho do professor é propor situações que provoquem a aprendizagem, a fim de que o aluno possa produzir conhecimento, porém apresenta a figura do professor de acordo com o ponto de vista de quem organiza as aulas e de quem leciona:

Nos diferentes níveis de um meio, as interações de um sujeito – seja ela um professor ou aluno – também são diferentes: ela toma decisões conforme regras, estratégias e conhecimentos, atua em função das informações que recebe e interpreta. (BROUSSEAU, 2008, p. 57)

O trabalho intelectual do aluno deve ser assemelhar a uma atividade de investigação científica, pois saber matemática não é somente aprender definições e teoremas, mas também reconhecer as ocasiões onde aplicá-los. Brousseau (1997) afirma que a reprodução fiel de uma atividade científica exige que o aluno seja capaz de formular, provar, construir modelos, linguagens, conceitos e teorias, e trocar estas informações com outros alunos. Para que esta investigação científica seja possível, Brousseau (ibid.) recomenda que o professor deve imaginar e propor aos alunos situações que possam ser vividas

por eles, problemas que valorizem a criatividade e admitam estratégias pessoais de pesquisa, assim os conhecimentos irão surgir como descoberta para os problemas colocados.

Sobre esta ideia, podemos dizer que o papel do professor deve levar o aluno a construir uma “cabeça bem-feita” (MORIN, 2003), pois ao invés de acumular o saber com uma “cabeça bem cheia”, é mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e de princípios que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido, a fim de formar uma “cabeça bem-feita”.

Para Morin (2003, p. 23), é preciso valorizar o “pensar bem” que não leva absolutamente a formar um bem-pensante, visto que o bom uso da inteligência geral é necessário em todos os domínios da cultura das humanidades. Um exemplo seria o ensino matemático que compreende o cálculo, porém está aquém e além do cálculo, em que no decorrer dos anos de aprendizagem seria preciso valorizar, progressivamente, o diálogo entre o pensamento matemático e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e, finalmente, os limites da formalização e da quantificação.

Considerações finais

A escola francesa, e mais particularmente Brousseau, considera o processo de ensino-aprendizagem segundo um ponto de vista sistêmico e não como o estudo separado de cada um de seus componentes. Na TSD, o professor e o aluno são fundamentais, ligados pela relação “saber” no interior de um *milieu*, no qual eles estão interagindo.

É importante destacar que a educação enquanto processo pode ocorrer de várias formas e por vários motivos, mas principalmente pode ocorrer por meio das interações entre sujeitos e o ambiente. Todo processo educacional consiste numa atividade que envolve três elementos principais: aquele que ensina, aquele a quem se ensina, e aquilo que o primeiro ensina ao segundo – o conteúdo, constituindo o triângulo das situações didáticas. Nesse contexto, o professor é o responsável em propor situações didáticas que serão caracterizadas

pelas múltiplas relações pedagógicas no triângulo didático (contrato didático).

A TSD valoriza os conhecimentos mobilizados pelo aluno e seu envolvimento na construção do saber matemático, e também valoriza o trabalho do professor, que consiste em criar condições suficientes para que o aluno se aproprie dos conteúdos específicos. Ao organizar o meio, o professor tem expectativas em relação à participação dos alunos e estes também observam o trabalho do professor e buscam entender quais são as regras que direcionam suas ações. Salientamos a importância de averiguar como funcionam as situações didáticas e prever os efeitos da situação que elaborada antes de colocá-la à prova em sala de aula, isto é, quais são as características determinantes para a evolução do comportamento do aluno e, conseqüentemente, de seu conhecimento. Salientamos que a escolha da(s) atividade(s) pelo professor é uma parte importante de uma situação didática mais ampla e planejada com fins pedagógicos, na qual podem ocorrer várias situações didáticas, que por sua vez, se caracterizam pela intenção de colocar o aluno como ator principal na produção do conhecimento.

Referências

- ALMOULOUD, Saddo Ag. As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. Especial 1/2011, p. 191-210, 2011.
- BROUSSEAU, Guy. **La théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques**. 1986. Tese (Docteur d'État des Sciences) - Universidade de Bordeaux I, 1986.
- _____. Fundamentos e Métodos da Didáctica da Matemática. In: BRUN, J. **Didáctica das Matemáticas**. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-111.
- _____. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. **Didáctica da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
- _____. **Theory of Didactical Situations in Mathematics**. Tradução de Nicolas Balacheff et al. E-book. Mathematics Educations Library, 1997.
- _____. Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino. Tradução de Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- D'AMORE, Bruno. **Elementos de didática da matemática**. Tradução de Maria Cristina B. Barufi. São Paulo: Livraria da Física, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, José Luiz M. de. Teoria das situações didáticas. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Educação matemática: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

GÁLVEZ, Grecia. A didática da matemática. In: PARRA, Cecilia. SAIZ, Irma (Orgs.). **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JAPIASSU, Hilton Peneira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª Ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2003.

PAIS, Luis Carlos. **Didática da matemática: uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia: conceitos fundamentais**. Elaborado para fins didáticos. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2012.

A RAZÃO NO MUNDO GREGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A MATEMÁTICA

*Benedita das Graças Sardinha da Silva*³⁹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo, discorrer acerca da relação entre ser filósofo e ser matemático na Grécia antiga, destacando a importância do pensamento racional para o desenvolvimento dessas duas ciências. Pretende-se pontuar o lugar de destaque dos gregos como precursores do pensamento filosófico-científico, ao indicar uma forma de investigação com base na razão. Por entender que, para este trabalho não seria possível falar sobre todos os pensadores de grande renome no campo da Filosofia e da Matemática grega, trataremos, especificamente, de três deles: Tales de Mileto, Pitágoras de Samos e Platão. A motivação para esta produção emergiu a partir do seguinte questionamento: qual a relação existente entre o conhecimento filosófico e o conhecimento matemático nos pensadores da Grécia antiga? Neste sentido, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, realizada por meio de um levantamento e leitura de textos que dispõem sobre a História da Matemática e da Filosofia na Grécia antiga. Apontamos como principais referências Oliveira (2008), Fernandes (2013), Melo (2013), Miorim (1998), Moura (2012), Nietzsche (2008), Spineli (1990), Boyer (1996), Bicudo (1998), entre outros. Assim, após o referido levantamento, pode-se constatar que a Filosofia e a Matemática possuíram muitos pontos em comum nos trabalhos e estudos desenvolvidos pelos pensadores gregos e que estes trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento da ciência na civilização ocidental.

Palavras-chave: Filosofia. Matemática. Ciência. Grécia antiga.

39 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

Introdução

O presente artigo é fruto das discussões traçadas no decorrer na disciplina Epistemologia em Educação, ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, ministrada pela professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, ocorrida no primeiro semestre letivo da nona turma do Programa, que ingressou no segundo semestre de 2013.

A temática central visada neste trabalho é estabelecer uma relação entre duas áreas do conhecimento amplamente valorizadas pelos gregos, que contribuíram para que esta civilização tivesse a repercussão e o reconhecimento que vem tendo ao longo da história. As duas áreas tratadas, portanto, nesta discussão, são a Filosofia e a Matemática, que possuíam em comum o uso da razão em suas investigações. A motivação por discorrer sobre este tema emergiu de alguns estudos e verificação de que muitos filósofos da Grécia antiga dedicaram sua vida e seus estudos também à Matemática e vice-versa.

Para esta discussão, preferimos eleger três grandes nomes: Tales de Mileto, Pitágoras de Samos e Platão, por entender que foram eles que apresentaram grande interesse por estudos de ordem filosófico-matemática. Contudo, precisamos ponderar que não há possibilidade de, nesta produção, tratarmos de todos os aspectos que nortearam sua vida e seus trabalhos – como política, religião, crenças, família, entre outros. Por isso optamos em fazer um recorte que abarcasse os aspectos concernentes a seus estudos nas áreas da Filosofia e da Matemática.

Assim, a pesquisa apresenta abordagem qualitativa, sendo do tipo bibliográfica. A sua execução ocorreu por meio da realização de um levantamento em pesquisas já desenvolvidas e outros textos que dispõem acerca da História da Matemática e da Filosofia na Grécia antiga.

A investigação mostrou que, embora Sócrates tenha sido um grande filósofo grego, que deixou contribuições significativas para o desenvolvimento da Filosofia, antes dele a história contou com a

contribuição de outros pensadores, conhecidos como os pré-socráticos, por serem filósofos da Grécia antiga que antecederam Sócrates. E o primeiro destes foi Tales de Mileto, que, além de filósofo, foi um grande matemático.

Para sistematização das informações organizamos esta produção em quatro tópicos. O primeiro deles busca explanar sobre as convergências históricas existentes entre a Filosofia e a Matemática na Grécia antiga, no que diz respeito ao surgimento de ambas e a importância da primeira para a consolidação da última. No segundo tópico, apresentamos o primeiro e grande filósofo grego, Tales de Mileto, que representou uma nova forma de pensar no mundo grego, com base na razão e que também se tornou conhecido por suas descobertas matemáticas.

Dando continuidade, no tópico seguinte tratamos de Pitágoras, grande nome na civilização grega que fundou sua escola e influenciou a formação de muitos filósofos e matemáticos posteriores a ele. Em seguida, Platão, filósofo que, embora não tenha se constituído como matemático contribuiu para a formação de muitos matemáticos de sua época. E para finalizar, breves considerações acerca das principais informações obtidas com a pesquisa.

Convergências entre filosofar e matematizar no mundo grego

Ao tratar de pensamento filosófico faz-se necessário ponderar que, embora os povos orientais já questionassem sobre o ser humano e o mundo, foi na cultura grega que a racionalidade tomou caráter científico, principalmente com Platão ao estabelecer a distinção entre *doxa* e *episteme* (que trataremos mais a frente).

A preocupação dos gregos era encontrar a unidade na diversidade ou a origem das coisas, que foi a base da construção do pensamento filosófico. Neste sentido, o pensamento filosófico veio substituir o pensamento mítico, amplamente utilizado na época para explicar a origem das coisas. O que nos induz a inferir que os gregos foram os

primeiros a fazer ciência, por terem levantado questões da relação do homem com o mundo que ainda não haviam sido problematizadas e que são, inclusive, extensamente discutidos até hoje.

Do mesmo modo, foi na Grécia antiga que a Matemática ganhou repercussão, graças a grande importância que os gregos deram a ela. Os egípcios, os babilônicos e até os chineses, já matematizavam com grande precisão, por meio de seus cálculos e suas medidas de ordem prática. Contudo, foi com os gregos, que a Matemática tomou um caráter mais dedutivo, pois pela sistematização de teoremas demonstrativos, tornaram-na uma ciência. Assim, investigando um pouco da história, constatamos que há diversos pontos comuns entre essas duas ciências (Matemática e Filosofia) na Grécia antiga.

O primeiro deles refere-se ao fato da Filosofia, nesta civilização ser usada por necessidade do ser humano em entender o mundo e as relações nele existentes: os seres humanos e suas ações; os acontecimentos naturais e as coisas da natureza; para responder a alguns questionamentos referentes a esses fenômenos com explicações reais, pelo conhecimento de si e da razão, o que nos leva a entender que “A sabedoria é, ao mesmo tempo, conteúdo e objeto da filosofia, pois tanto é algo que se constrói, como é algo que se investiga”. (SPINELLI, 1990, p. 36)

Neste sentido, a Filosofia para os gregos, surge como alternativa para explicar, de forma racional e coerente, o mundo, possibilitando a reflexão e o raciocínio crítico diante dos acontecimentos cotidianos. Oliveira (2008, p. 8) destaca que “entre os gregos a arte de interrogar, o exercício de pensar e a arte de argumentar são fundamentais para aguçar a inteligência e a busca de conhecimento”. Essa forma de entender a realidade e os fenômenos naturais com base na razão representou um avanço considerável para a ciência, uma vez que o pensamento racional se fez e ainda se faz necessário para o desenvolvimento científico.

Assim como a Filosofia, a Matemática também teve seu processo de desenvolvimento nesta civilização. Bicudo (1998, p. 307) descreve que “um dos mais importantes capítulos da história da matemática, embora

bem pouco conhecido, é a transformação do primitivo conhecimento matemático empírico dos egípcios e babilônios na ciência matemática grega, dedutiva sistemática, baseada em definições e axiomas”. Com isso, a Matemática, embora já fosse conhecida por outras civilizações, é com os gregos que se desenvolve e ganha um estilo mais abstrato.

Esse caráter abstrato da Matemática fez e faz dela uma ciência diferenciada, com características muito específicas, de modo que, aqueles que se dedicam a ela, estão se propondo a desenvolver certas habilidades necessárias a manipulação de seus elementos de forma precisa e coerente. E isso possibilita a criatividade e o raciocínio lógico, competências tão exigidas no mundo de hoje, não só na Matemática, mas em diversas ciências e ramos de trabalho.

Outro indício encontrado na história que aproxima estas duas ciências diz respeito ao fato da Matemática ter sido introduzida, na Escola Pitagórica, como requisito para a formação dos filósofos gregos:

Com relação ao aspecto educacional, podemos dizer que foi na escola filosófica de Pitágoras que a Matemática, pela primeira vez, foi introduzida na educação grega e reconhecida como um elemento de grande valor formativo. Entretanto, isso estaria restrito à escola filosófica e à formação de filósofos. (MIORIM, 1998, p.15)

Como vemos, tanto a Filosofia, quanto a Matemática, tiveram seu apogeu pelas fortes influências dos gregos, caracterizando a Filosofia como uma ciência capaz de descobrir a verdade para além da opinião e da aparência, distinguindo-se de outras vertentes de conhecimento como a mitologia e a religião, que possuíam caráter mais subjetivo. A Matemática também passou a ser reconhecida como um meio notável de conhecer verdades necessárias à sobrevivência, independentemente da experiência dos sentidos.

O primeiro filósofo matemático: Tales de Mileto

Procure sempre uma ocupação; quando o tiver não pense em outra coisa além de procurar fazê-lo bem feito. (Tales de Mileto)

Este importante filósofo viveu no século VII a. C. Nasceu em Mileto por volta do ano 640 a. C. e faleceu em 550 a. C. na referida cidade. Estudou Astronomia e Geometria no Egito e ao voltar a Mileto abandonou os negócios e a vida pública, para se dedicar inteiramente às especulações filosóficas, às observações astronômicas e a matemática. (LUNA, 2013)

Por meio de suas viagens obteve informações precisas de outros povos que contribuíram para sua formação. Acredita-se que aprendeu com os egípcios a geometria e com os babilônios a astronomia. O grande reconhecimento da figura de tales ampara-se no fato de ter sido considerado o primeiro matemático grego e incluído entre os sete sábios da antiguidade. A denominação

Sete Sábios da Grécia era o nome dado pela tradição grega a sete grandes personagens, filósofos ou estadistas do século III antes de Cristo; eram os seguintes: Bias de Priena, Quílon de Esparta, Cleóbulo de Lindos, Periandro de Corinto, Pitágoras de Mitileno, Sólon de Atenas e Tales de Mileto. (NIETZSCHE, 2008, p. 23)

Tales deixou contribuições para a Filosofia, a Matemática e a Astronomia. No campo filosófico possibilitou grandes avanços, ao romper com uma característica muito comum no mundo grego: a centralidade do pensamento mítico-religioso, cujos fenômenos da vida e da natureza estavam fundamentados em questões religiosas, explicadas por meio da intervenção dos deuses, pois “até então, o homem tinha como herança cultural a crença de que tudo – desde as quatro estações até a morte - era relacionado a um deus ou um mito”. (DEPINÉ *et al*, 2009, p. 1)

Este pensador elaborou uma nova era intelectual, cujas investigações estavam abalizadas na observação racional das coisas, buscando encontrar a origem e as causas dos fenômenos naturais para explicar a realidade e não mais pelos desígnios dos deuses (DEPINÉ et al, 2009). Uma das teses por ele defendida dizia que a principal matéria-prima do cosmo, era a água e, portanto, substância primordial, que tudo poderia ser reduzido a ela. Contudo, a água referida por ele, não era a água que bebemos e sim a natureza líquida originária da qual tudo se deriva e da qual a água que bebemos é apenas uma das manifestações. (NIETZSCHE, 2008)

Nietzsche (2008) argumenta que esta hipótese de Tales deveria ser levada a sério e pontua três motivos para tal argumentação: o primeiro é que este enunciado busca explicar a origem das coisas; o segundo é que tal explicação não se dá por meio de imagem de deuses ou de tabulações e o terceiro porque induz a pensar que tudo na natureza é um e não mais vários fenômenos endeusados, que eram invocados como poder alheio à natureza. Com isso, acrescenta:

[...] se ele tivesse dito que a terra se origina da água, teríamos apenas uma hipótese científica, uma hipótese falsa, mas, apesar disso, dificilmente refutável. Ele ultrapassa, porém, o quadro propriamente científico. Ao expor essa representação de unidade fundada na hipótese da água, Tales não superou somente o nível elementar das noções físicas da época, mas, pelo contrário, ultrapassou-o com um salto. (p. 31)

Tales fundou a escola filosófica Jônica, em Mileto. Esta escola trouxe contribuições significativas tanto para a compreensão da natureza, quanto para o desenvolvimento da Matemática. Para a primeira, proporcionou as primeiras tentativas, plenamente racionais, de descrição e explicação da natureza e do mundo. Para a segunda, possibilitou a disseminação de seu caráter dedutivo, por meio da união dos conhecimentos matemáticos oriundos dos Egípcios e Caldeus, transmitindo aos gregos os conhecimentos teóricos e práticos desta ciência.

Como percebeu que a Matemática dos egípcios era muito obscura e que suas regras precisavam de uma base rigorosa, lançou mão de processos mentais importantes para sua compreensão: a demonstração e a abstração. Além disso, desenvolveu os primeiros teoremas geométricos, ao descobrir um método para medir a altura de uma pirâmide do Egito medindo o comprimento de sua sombra, do qual teria derivado o famoso teorema de Tales. Este teorema é fundamental para compreensão e dedução de várias proposições na Geometria.

Como astrônomo, foi o pioneiro na compreensão do eclipse solar, inclusive prevendo um deles ocorrido por volta de 585. As suas investigações também pretendiam facilitar as atividades econômicas de algumas categorias de trabalhadores: quis desviar o curso de alguns rios para fins de irrigação e navegação; investigou as causas das cheias do rio Nilo; conseguiu prever que haveria uma alta produção de oliveiras durante um ano e investiu em moendas de azeitona conseguindo obter grande lucro.

Na atualidade, ao tomar conhecimento dessas investigações e iniciativas, talvez aparentem ser simplórias, contudo para aquela época teve valor inestimável e representou uma quebra de paradigma e o começo de uma nova era no pensamento filosófico - científico. Depiné et al (2009) caracteriza este momento como “(...) uma nova mentalidade, que passa a substituir as antigas construções mitológicas pela forma intelectual, expressa por meio de especulação livre sobre a natureza do mundo e as finalidades da vida. Neste espírito houve o desenvolvimento da matemática, da ciência e da filosofia” (p. 2).

Assim, Tales de Mileto conseguiu, na Grécia antiga, se afirmar como um filósofo-matemático muito a frente de sua época ao olhar os fenômenos da vida e do trabalho fundamentados na razão e não mais por intermédio de forças sobrenaturais como eram tratados até então. Ele passou a existir na história como um dos iniciadores da filosofia, graças a seu esforço em buscar um princípio único da explicação do mundo, constituindo assim o ideal da filosofia e fornecendo impulso para sua continuidade.

O amigo da sabedoria - Pitágoras

A sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas os homens podem desejá-la ou amá-la tornando-se filósofos. (Pitágoras)

Este importante pensador, embora tenha deixado grandes contribuições para a Matemática, para a Filosofia e para outras áreas de conhecimento, não se tem registros com informações precisas acerca da data de seu nascimento e sua morte. Arrisca-se que Viveu entre a primeira metade do século VI a.C. e o início do século V a. C. Nasceu em 571 a. C. e 570 a. C. em Samos e que morreu em 496 a. C. e 497 a. C. em Metaponto. Pitágoras recebeu influências principalmente de Tales de Mileto (já que era cinquenta anos mais novo que ele e morava perto de Mileto), Anaximandro e Anaxímenes. Em suas viagens recebeu formação em Matemática, Astronomia e Religião. (LUNA, 2013)

Conjectura-se que, apesar da importância de Tales para a humanidade, não foi com ele que a palavra filósofo teve grande importância, ela ganhou sentido especial anos mais tarde com Pitágoras. A esse respeito Spinelli (1990, p. 39) afirma que “tudo indica que o primeiro a fazer uso do vocabulário “filosofia”, em sentido estrito, foi Pitágoras. Não só fez uso, como também atribuiu ao termo um conceito relativo à sua própria disposição intelectual: “desejo desinteressado do saber”.

A relevância de Pitágoras para a história da Filosofia e da Matemática ocidental, deve-se a fundação, por volta de 540 a. C. de sua escola Pitagórica na cidade de Crotona, uma vez que esta escola reuniu muitos discípulos, que estudavam além da religião e da Música, Filosofia, Política, Astronomia e Matemática. (LUNA, 2013)

A sua escola tinha como lema principal “Tudo é número”. Entretanto, pouco se tem registrado sobre ela, pois como possuía um viés estritamente sigiloso, caracterizado como uma irmandade, com ritos secretos e cerimônias, quase nada se divulgou sobre os estudos lá desenvolvidos. Sabe-se que havia algumas concordatas entre seus membros, como um código de lealdade a escola; a distribuição

comunitária dos bens materiais e acreditava-se que a purificação da mente se dava por meio do estudo de algumas das disciplinas que eram ensinadas, a exemplo da geometria, da aritmética, da música e da astronomia (LUNA, 2013).

Pitágoras dedicou grande esforço de sua escola aos estudos matemáticos, por concebê-la como uma disciplina racional, que deveria ser entendida para além de uma técnica. Defendia que ela era capaz de produzir um sistema de pensamento coeso e sustentado por provas e deduções, sendo, portanto um dos primeiros a produzir demonstrações rigorosas sobre as verdades matemáticas. Sua principal paixão se debruçou pelos números inteiros e pela aritmética. Foi esse interesse que deu sustentação a seus estudos matemáticos e de seus discípulos, conforme indicado por Moura (2012, p. 5)

A filosofia pitagórica baseava-se na suposição de que a causa última das várias características do homem e da matéria são os números inteiros. Isso levava a uma exaltação e ao estudo das propriedades dos números e da aritmética (no sentido de teoria dos números), junto com a geometria, a música e a astronomia, que constituíam as artes liberais básicas do programa de estudos pitagórico. Esse grupo de matérias tornou-se conhecido na Idade Média como *quadrivium*, ao qual se acrescentavam o *trivium*, formado de gramática, lógica e retórica. Essas sete artes liberais vieram a ser consideradas como a bagagem cultural necessária de uma pessoa educada.

Apesar de seu grande entusiasmo pelos números inteiros, a descoberta mais importante (ou de seus discípulos, já que havia obscuridades em torno do pitagorismo, devido ao caráter secreto da escola) atribuído a seu nome foi o teorema, até hoje conhecido e extremamente utilizado “Teorema de Pitágoras”. Diz-se que cerca de mil anos antes, já eram conhecidos casos particulares deste teorema na Babilônia, no Egito e na Índia, contudo, Pitágoras foi o primeiro a enunciar e a demonstrar o teorema para todos os triângulos retângulos. (LUNA, 2013)

No campo específico da Filosofia, Pitágoras era, e continua sendo, considerado dotado de um saber extraordinário, que sempre considerou tal saber como uma atividade desinteressada e articulada com outras áreas do conhecimento, a exemplo da Matemática.

Se o corpo era um mau companheiro, necessitava de um esforço ascético para libertar-se dele. Entre os pitagóricos, tal libertação realizava-se mediante a observação de princípios morais e, principalmente, pela pesquisa intelectual desinteressada. O cultivo da “pesquisa desinteressada do saber” (que era a “filosofia”) consistia na mais elevada forma de purificação e, por isso, numa ciência dividida. E dado que não se distinguia a filosofia das demais ciências (da matemática, da geometria, da astronomia, da fisiologia), todas as ciências teóricas existentes, notadamente as matemáticas, concorriam para tal purificação. (SPINELLI, 1990, p. 46)

Para ratificar o reconhecimento que se tem acerca da figura de Pitágoras, recorreremos às palavras de dois escritores que sucintamente descreveram e ressaltaram a importância deste pensador, tanto para a sua geração, quanto para as gerações posteriores a sua. Spinelli (1990, p. 41) ao descrevê-lo como “o mestre de ‘extraordinário saber’ que influenciou Sócrates, Platão, Aristóteles, ou todo o pensar posterior a si”. Boyer (1996) fazendo um paralelo entre ele e Tales reconhece que, embora Tales de Mileto seja conhecido como o “primeiro matemático”, Pitágoras é conhecido como o “Pai da Matemática”. Tais frases representam o prestígio dos historiadores às contribuições de Pitágoras para o conhecimento científico e para a história da humanidade.

O formador de matemáticos - Platão

Não há nada bom nem mau a não ser estas duas coisas: a sabedoria que é um bem e a ignorância que é um mal. (Platão)

Outra figura importante, tanto para a Filosofia quanto para a Matemática, no mundo grego foi Platão que viveu entre os séculos V e IV a.C. Nasceu em Atenas em 428-7 a.C. e morreu em 348-7 a.C. Teve em sua formação leitura, escrita, ginástica, música, pintura e poesia. Também em suas viagens estudou Geometria, Astronomia e Matemática. Recebeu fortes influências do pensamento filosófico de Pitágoras e Sócrates. Na Matemática, estudou com Euclides e manteve contato com discípulos de Pitágoras. (PEREIRA, 2011)

Por volta de 387 a.C fundou sua escola filosófica, intitulada “Academia”, local que reuniu seus alunos, chamados discípulos, para estudar Filosofia, Ciências, Matemática e Geometria. Platão deixou uma vasta literatura de excelentes escritos que possibilitaram a grande repercussão de seu nome e a permanência de seus ideários na forma de pensar e agir de seus sucessores.

Assim como Talles, seu filosofar estava subsidiado pela razão e o conhecimento válido era aquele adquirido de forma racional, refutando tudo que fosse oriundo das aparências e do senso comum. Neste sentido, estabeleceu a diferença entre a *episteme* e a *doxa*, como formas diversas de conceber o conhecimento.

A *episteme*, na concepção Platônica, seria uma atividade racional que tem na verdade o elemento de sustentação, diferenciando-se da *doxa*, da opinião que não possui uma argumentação racional sólida de comprovação e tem como substrato as valorações, as crenças e as informações obtidas no cotidiano. (OLIVEIRA, 2008, p. 3)

Esta forma de idealizar o conhecimento advindo da racionalidade foi o grande diferencial de Platão, que possibilitou os primeiros passos para o surgimento da ciência, uma vez que, a forma de pensar e compreender a natureza passou a se fundamentar em elementos racionais, investigativos e não mais pelos princípios da fé.

Por outro lado, mesmo que o filosofar platônico estivesse ligado à investigação racional, as questões divinas eram tidas como princípio orientador desta investigação, porque acreditava que somente deus exercia a sabedoria mais nobre e, conseqüentemente, a ciência. Assim, [...] “a Filosofia, em Platão, se exerce sim num contexto de religiosidade órfica, mas principalmente fixada num contexto de atividade racional. Ciência divina e ciência humana, razão divina e razão humana são concebidas, nos seus limites e possibilidades, por analogia e confronto” [...] (SPINELLI, 1990, p. 32)

Outra característica enraizada em Platão refere-se ao fato do conhecimento por ele concebido ser discutido, apenas no plano teórico e contemplativo, uma vez que não se destinava a transformação da realidade e sim em manter a divisão de classe entre trabalho intelectual e manual, o que possibilitava apenas aos filósofos, como detentores do saber, a supremacia para governar. (OLIVEIRA, 2008)

Como não era interesse dos gregos romper com esse modelo social de classes, a educação na visão de Platão corroborava com essa perspectiva, por defender que ela não deveria se destinar a todos, mas apenas aos “[...] filósofos e guerreiros, aos homens livres, aos filhos legítimos, aos que correspondam ao modelo de homem platônico: inteligente (racional e com boa memória), forte e corajoso, saudável, bom [...]”. (OLIVEIRA, 2008, p. 4)

Além disso, Platão acreditava em uma divisão antropológica de homem, constituído de corpo e alma, em que esta se sobrepunha sobre aquela, ou seja, “A questão da teoria do conhecimento em Platão tem suas bases na imortalidade da alma” (SANTOS, 2008, p. 21). E, conceber a alma como imortal, significava que o conhecimento não se esgotava com a morte e ao se confrontar com informações que já tivera contato, iria recordá-la. Ainda nas palavras de Oliveira (2008, p. 4) “para Platão conhecer é “recordar”, porque a alma antes de juntar-se ao corpo (ao nascer) já conhece as idéias, essência. Nesta perspectiva, ensinar teria também o significado de recordar o conhecimento que já possuem”.

Essa característica antropológica dá origem a sua visão ontológica de homem, caracterizando-o em uma dualidade existencial entre o mundo inteligível e a sensível, em que “o mundo inteligível constitui o das idéias eternas, perfeitas, verdadeiras e imutáveis e o mundo material-sensível é das coisas materiais” [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Nesta mesma linha de raciocínio, Santos (2008, p. 21) pondera que, o fato de Platão compreender o ser humano constituído de corpo e alma o faz também pertencer a dois mundos: a sensível e o inteligível e sintetiza dizendo:

Platão apresenta o conhecimento como recordação, ou *anamnese*, pois a “alma” teria tido um contato anterior com as idéias. A questão da forma com a qual o homem tem acesso ao mundo inteligível é que fará Platão dar origem à teoria do conhecimento: a *anamnese*. O que é o conhecimento e o processo pelo qual ele acontece, qual a distinção entre conhecimento sensível e conhecimento inteligível são os desdobramentos dessa teoria.

Neste sentido, a Teoria do Conhecimento de Platão, embora se caracterizasse pela investigação racional, ainda apresentava um viés religioso. O exercício do pensar possuía um caráter dual, por compreende o homem dividido entre corpo e alma; pertencentes a dois mundos: o sensível e o inteligível e pelo idealismo do conhecimento, que não se propunha a modificar a realidade composta por classes, mas em mantê-la.

Em relação a suas contribuições para a Matemática, os escritos indicam que Platão não se constituiu efetivamente um matemático, mas contribuiu para o desenvolvimento da matemática grega por meio da formação de vários matemáticos, pois os grandes matemáticos do seu tempo, ou foram seus alunos, ou seus amigos.

Seu interesse pela Matemática deve-se ao fato de entendê-la como a chave para a compreensão do universo. Mello (2010, p. 2), embora considere que a Matemática não seja a mais sublime das ciências,

inclusive, ficando na posição intermediária em relação à dialética, ao se reportar a forma como Platão descreve a Matemática, salienta:

Em 523 B, Platão afirma ser a matemática capaz de elevar ao ser, e conduzir naturalmente à pura inteligência, pois impele a alma à especulações acerca de seu objeto, que são os números, objetos tais que apresentam-se sempre confusos e pedindo por conjecturas mais complexas do entendimento. A unidade, assim como os outros objetos de mesma natureza, suscita o pensamento, a fim de que este compreenda melhor o que é de fato aquilo.

Platão também via um grande mérito no conhecimento da aritmética, por suas aplicações de ordem prática e defendia que ela deveria ser conhecida pelos filósofos. Contudo, ficou conhecido pela forma como tratou, no escrito *Timaeus*, os cinco sólidos regulares: tetraedro, formado por quatro faces triangulares; hexaedro, com seis faces quadrangulares, também chamado cubo; octaedro, constituído de oito faces triangulares; dodecaedro formado por doze faces pentagonais e o icosaedro, composto de vinte faces triangulares. (PEREIRA, 2011)

Ainda que muito se diga que o conhecimento dessas figuras deva-se a um outro matemático chamado Arquita, foi por meio desta obra -*Timaeus* – de autoria platônica que eles tiveram repercussão, sendo propostos por Platão associando-os a elementos da natureza: o tetraedro ao Fogo, o hexaedro à Terra, o octaedro ao Ar, o icosaedro à Água e o dodecaedro representava o símbolo do Universo. Por este motivo atribuiu-se a eles a denominação de “sólidos platônicos” ou “poliedros de Platão”. (PEREIRA, 2011)

Assim, apesar de Platão não ter se configurado como um matemático, em sua “Academia”, reuniu e tornou conhecidas as descobertas de importantes matemáticos da sua época como Teodoro de Cirene (470 a. C.); Eudoxo de Cnidos (408 a. C.-355 a. C.); Menaecmo (350 a. C.); Dinostrato (350 a. C.); Teeteto (415-369 a. C.); Aristóteles (384-322 a. C.), entre outros.

Tal formação foi imprescindível no desenvolvimento e reconhecimento não só da Matemática, mas também daqueles que dedicaram sua vida a ela, principalmente por pensar na filosofia-matemática como forma de descobrir verdades escondidas e como um mecanismo capaz de elevar a mente e raciocinar sobre entidades abstratas.

Algumas considerações

A forma de investigação dos pensadores clássicos da Grécia antiga desencadeou um grande avanço no conhecimento acerca do mundo, da natureza e suas relações, visto que, introduzir outra maneira de pensar subsidiada por aspectos lógicos, numa época cujo raciocínio era fortemente marcado pela presença incontestável da mitologia e da ação dos deuses, não foi tarefa fácil. Imbricados pelo anseio de identificar o conhecimento puro, a origem das coisas, dos fatos e dos fenômenos, significou para eles se debruçarem a estudar de forma racional os processos naturais e sociais.

Em relação às contribuições do pensamento filosófico para o desenvolvimento da Matemática, verificamos que ela ocorreu pela introdução dos conteúdos matemáticos na formação dos filósofos na civilização grega e, como a Matemática, com os gregos, ganhou um caráter dedutivo, cujas explicações de seus elementos/fenômenos se davam com base em situações lógicas, as tentativas dos filósofos em responder racionalmente às questões da realidade humana aproximaram ainda mais estas duas ciências.

Além disso, apesar da temática ter sido desenvolvida por meio de um recorte de apenas três pensadores, já citados, foi impossível não fazer referência, em alguns momentos, a outros nomes de grande prestígio, como Sócrates e Aristóteles, por terem sido estes grandes mestres e concentrado seus esforços no desenvolvimento do pensamento filosófico racional.

Há de se reconhecer a importância dos gregos para a quebra de paradigma com as questões mítico-religiosas que tanto influenciavam

a forma de pensar e de conceber o conhecimento, desta civilização. Também com eles, ocorreu um amadurecimento no modo de refletir, baseado na razão. Consequentemente houve um aprimoramento da Matemática, cujas investigações tomaram conotações mais dedutivas e demonstrativas.

Tales, Pitágoras e Platão, cada um com sua contribuição, fizeram história e deixaram um grande legado científico para as novas gerações. Boyer (1996) muito bem descreve as particularidades e afinidades matemáticas de cada um deles: Tales de Mileto ficou conhecido como o “primeiro matemático”; Pitágoras de Samos, o popular “Pai da Matemática” tinha como lema em sua Escola Pitagórica “Tudo são números” e Platão, cuja frase sobre a porta de sua Academia era “Não entre aqui ninguém que não seja geômetra”.

Assim, espera-se que esta produção tenha cooperado para compreensão da relação filosófico-matemática existente na Grécia antiga, por ser esta civilização caracterizada pelo pensar e agir com forte prevalência dos aspectos racionais e que contribuiu amplamente para o desenvolvimento da Ciência.

Referências

BOYER, Carl Benjamim. **História da matemática**. Tradução de Elza F. Gomide. 2ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

BICUDO, Irineu. **Platão e a Matemática**. Letras clássicas, n. 2, p. 301-315, 1998. Disponível em: www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/download/51486/55550. Acesso em 03/12/2013.

DEPINÉ, Ágatha Cristine (org.). **O surgimento da filosofia e a evolução dos mitos**: a importância da Escola Jônica para a construção da racionalidade. X Salão de Iniciação Científica – PUC/RS, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/.../Filosofia/71062-AGATHACRISTINEDEPINE.pdf. Acesso em 11/11/2013.

FERNANDES, Cláudia Alves; JUNIOR, Ricardo de Oliveira Fernandes. **A história da Filosofia antiga e a formação do pensamento ocidental**. UFJF. Disponível em: www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/HFAFPO.pdf. Acesso em 11/11/2013.

LUNA, Weidson do Amaral. **Uma Construção da Geometria Analítica a partir dos Teoremas de Tales e de Pitágoras**. 76 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2013.

MELO, Ana Rafaella Pereira. **Matemática enquanto ciência intermediária na república de Platão**. Revista SABERES, Natal, v. 1, n.4, jun 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberres>. Acesso em 11/11/2013.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MOURA, Allan de Oliveira (org.). **A Matemática Pitagórica**. Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Filosofia na época trágica dos gregos**. Traduzido por Antônio Carlos Braga. São Paulo: escala, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade Clássica**: a filosofia como ciência (mimeo). 2008.

PEREIRA, Hamilton Soares. **Poliedros platônicos**. 42 p. Monografia (Especialização em Matemática). Universidade federal de minas gerais. Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Alessandro Rodrigues dos. A crítica de Aristóteles a Platão na sua teoria do conhecimento. In: Arlei de Espíndola (org). **Filosofia: iniciação ao estudo do pensamento clássico**. p. 21-38. Londrina: UEL, 2011.

SPINELLI, Miguel. Tendências da Investigação filosófica grega. In: **Filosofia e Ciência**. p. 17 – 62. Curso de Pós-Graduação em Filosofia – UFSM. São Paulo: EDICON, 1990.

REFLEXÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E O MULTILETRAMENTO COMO ALTERNATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA⁴⁰

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia⁴¹

Resumo

Este artigo faz uma reflexão sobre o multiculturalismo crítico e o multiletramento, como práticas inclusivas necessárias na escola e na sociedade. Foram utilizados como referência Bentes (2012), Candau (2008), McLaren (2000), Oliveira (2011), Rojo (2012) e Walsh (2009). De caráter bibliográfico e de campo, com algumas observações já realizadas no “Instituto Felipe Smaldone” – *lócus* da pesquisa – este trabalho, posteriormente, pretende se estender para uma pesquisa mais densa sobre os resultados da aplicação do multiletramento na alfabetização de crianças surdas. Preliminarmente, identificamos que o multiletramento permite possibilidades ampliadas de acesso ao conhecimento, valorizando, assim, os aspectos culturais, pautados no multiculturalismo crítico, permitindo uma reflexão/ação dos aspectos historicamente negados.

Palavras-chave: Cultura. Multiculturalismo. Multiletramento. Inclusão.

Introdução

Ao abordar o tema do multiletramento e sua aplicabilidade no universo escolar da Amazônia, buscamos compreender o processo ensino-aprendizagem a partir da práxis trabalhada no “Instituto Felipe

40 Artigo apresentado à disciplina Epistemologia da Educação, como requisito parcial de avaliação sob orientação da Prof^a. Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

41 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e em Gestão Educacional. E-mail ta_t_maia@hotmail.com

Smaldone” (IFS), *locus* da pesquisa em questão. Neste artigo, trabalham-se os itens relacionados ao tema: a leitura multicultural de Paulo Freire, Multiculturalismo e a crítica pós-moderna; letramento como práxis; (Multi) letramento e cultura: de que educação estamos falando? Concluídas as análises são apresentadas as considerações finais.

Este artigo tem como objetivo relacionar as teorias do multiculturalismo crítico e o processo de alfabetização de crianças surdas do Instituto Felipe Smaldone pautados na perspectiva do multiletramento. No bojo da pesquisa tomou-se como base, dados bibliográficos das produções de alguns autores já citados que vêm dialogando sobre multiletramento e multiculturalismo como ferramentas de valorização e inclusão das diversas culturas, o que possibilita ampliação de conhecimento, já presente na sala de aula e no mundo globalizado.

Segundo Bentes (2012), uma pedagogia fundamentada no multiletramento utiliza-se de uma variedade de linguagens e de modos de significação, uma variedade de recursos de ensino para diferentes fins culturais e de ensino, sejam textos escritos, auditivos, espaciais, gestuais, em língua de sinais, corporais, em desenhos ou gravuras, em ambientes digitais. No entanto, precisamos contextualizar este estudo tendo como referencial teórico alguns autores que têm trabalhado a temática a partir de conceitos variados que perpassam por processos que iniciaram desde o aparecimento da escrita, da alfabetização, do letramento, até chegar ao multiletramento. Analisamos, também, outro fator que está na gênese de toda essa discussão sobre o multiculturalismo na educação, a cultura e suas diversas facetas.

Rojo (2009) destaca que a mídia tem se desdobrado para atrair, cada vez mais, uma massa hegemônica de seres pensantes numa via de mão dupla, já que esses seres também começam a questionar a tal “indústria cultural” formada, em sua essência, pela industrialização da sociedade, sustentáculo do capitalismo dito “Liberal”.

A crítica à globalização é uma constante e isso já foi por diversas vezes denunciado a partir dos estudos sobre a indústria cultural e a

comunicação de massa. Por efeito da globalização, vimos que o mundo mudou muito nas últimas duas décadas e nessa mesma velocidade, a escola. Isso tudo em função do surgimento das novas tecnologias digitais que tornam a informação a cada dia mais efêmera e instantânea. Dessa forma, qual seria o papel da escola? Podemos observar que, na contemporaneidade, a escola deveria estabelecer o diálogo com seus conflitos, vários sons e vozes, e assim formar um cidadão democrata e protagonista da sua história, respeitando também a história do outro. Por isso, a necessidade de estudar esta realidade presente nas escolas e problematizá-las para, então, buscar uma prática que respeite as diferentes culturas e formas de aprender.

Falar de inclusão, na perspectiva de uma escola para todos (as), requer a tarefa árdua de, primeiramente, diagnosticar o que está sendo colocado em prática pela escola nessa direção e, posteriormente, analisar o resultado dessa “práxis”. Mapear o que os professores colocam no cotidiano escolar e (re)avaliar junto com eles até onde o processo tem se consolidado, faz parte do compromisso dos especialistas preocupados com a questão. Por essa ótica, defende-se que o desafio das mudanças deve ser assumido e decidido pelo coletivo escolar e, por que não dizer, do coletivo social.

A inquietação se justifica pelo fato de que os projetos escolares inclusivos ainda estão em desenvolvimento, e, se nos grandes centros essa é uma questão ainda inacabada, imagina nos lugares fora deles, em especial, na Amazônia. Por tudo isso, considera-se ser relevante fazer um estudo sobre essa nova proposta adotada como prática no “Instituto Felipe Smaldone” (IFS) e que hoje, já evoluiu do ensino tradicional para o multiletramento. A escola para surdos deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supere a simples acumulação de conhecimento ou a sua repetição mecânica, e compreenda que o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito (SANTOS, 2012). É necessário o aluno surdo saber para que serve ler e escrever.

Com o objetivo de alçar novos voos no atendimento de crianças surdas em todo o Estado, este estudo pretende identificar, através da

pesquisa de campo e documental, como está sendo desenvolvido pela comunidade escolar do IFS o novo conceito de trabalhar a surdez por meio do multiletramento. A metodologia utilizada inicialmente na pesquisa foi a de observações dos integrantes da comunidade escolar, com registro em diário de campo e algumas entrevistas *in loco*, para tanto, é importante definir o *locus* da pesquisa. O Instituto Felipe Smaldone (IFS) é uma entidade filantrópica, fundada e mantida pela “Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações”, especializada no atendimento às crianças com deficiência auditiva severa e profunda. O Instituto, que já trabalha com crianças e jovens surdos há 40 anos, oferece atendimento educacional à população da cidade de Belém e municípios vizinhos.

A leitura multicultural de Paulo Freire

A questão da diferença cultural já estava presente nos movimentos de grupos sociais excluídos por fatores étnicos, como os indígenas e os afro-descendentes, bem como já vinha sendo problematizada pelos movimentos de educação popular, sendo Paulo Freire uma das principais referências (OLIVEIRA, 2011). No Brasil a questão da diferença cultural torna-se evidenciada, nos anos 1990. Após muitas lutas e pressões dos movimentos sociais, o Ministério da Educação decidiu, em 1997, incluir nos seus documentos uma política pluralista cultural, implantada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que direcionaram a educação para as diferenças de etnia, gênero e classe. Vale ressaltar que essa política tem sido mais utilizada como uma maneira de “acalmar” os movimentos sociais, ao invés de ser, de fato, uma política de valorização da pluralidade cultural de nosso país.

Oliveira (2011) analisa a contribuição do pensamento educacional de Paulo Freire para a gênese histórica da interculturalidade no Brasil e identifica que, por meio de seus referenciais pedagógicos, a educação libertadora defendida pelo educador pode ser considerada de interculturalidade crítica. Com base na leitura de obras de Freire e de autores que tratam sobre educação popular e interculturalidade,

bem como assuntos de interface com o tema, faz uma aproximação teórica entre Paulo Freire e a educação intercultural crítica por meio da relação entre cultura e a educação; da matriz libertadora construída em seu projeto educacional e do debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras.

Ainda segundo Oliveira (2011), ao fazer a opção por uma educação do oprimido, Freire apresenta uma característica própria, traduzida por uma educação ética e politicamente engajada. Essa práxis libertadora propõe a superação da opressão e possibilita que homens e mulheres sejam sujeitos de sua história e cultura. Para Freire (1983) a opressão social está diretamente relacionada à opressão cultural, ou seja, a cultura não é nunca despolitizada; ela permanece sempre conectada à vida social e às relações de classe que a inspiram.

Para Walsh (2009) parte da necessidade, ainda presente e urgente, de se ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade e visibilizar a desordem absoluta da descolonização, como apontaram há alguns anos Frantz Fanon, na Martinica, e Paulo Freire, no Brasil. Fanon propõe a descolonização da ordem mundial, por meio de um processo histórico novo, feito por novos homens, que traduza uma nova linguagem e, conseqüentemente, uma nova humanidade. É preciso desconstruir os conceitos formados desde muito cedo nas crianças, jovens e adultos a respeito da cultura eurocêntrica, que sempre renegou a cultura dos sujeitos oprimidos historicamente, como os indígenas, os afrodescentes, as mulheres e os deficientes. A escola precisa dar conta desse debate e discutir as diferenças culturais e, acima de tudo, valorizá-las.

Segundo Walsh (2009), a dupla modernidade/decolonialidade, historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle no sistema/mundo Capitalista que, nos dias atuais, se esconde por detrás de um discurso neoliberal multiculturalista, que faz pensar que existe um “reconhecimento” da diversidade e da promoção de sua inclusão.

Na verdade, esse “reconhecimento” é ilusório, já que nos governos neoliberais a propaganda é inversamente desproporcional à realidade.

A colonialidade do poder se acentuou nos últimos anos se adequando ao projeto de neoliberalização e a necessidade de mercado, o que provocou o surgimento do termo “recolonialidade”, ou seja, o “reconhecimento” e “respeito” à diversidade cultural são convertidos em novas estratégias de dominação, que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial por meio de um discurso de multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, que não aponta para a criação de sociedades igualitárias; ao contrário, servem de controle de conflitos e para a conservação da estabilidade social num rearranjo permanente do projeto neoliberal.

A interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir a esses discursos, a políticas e a estratégias de corte multicultural-neoliberal cujo interesse maior é a manutenção do *status quo*. Já a interculturalidade crítica não é condizente com o modelo de sociedade vigente, o neoliberal, uma vez que defende a construção de um novo modelo a partir das pessoas que sofreram submissão e subalternização históricas.

Multiculturalismo e a crítica pós-moderna

Ainda sob a ótica dessa sociedade neoliberal vemos a preocupação expressa por McLaren (2000) que, em seus estudos, se concentra em torno da crítica **pós-moderna**. Por teoria pós-moderna, o autor considera duas tendências fortemente expressas nesse contexto – a primeira, classificada como **pós-modernismo lúdico** e, a segunda, como **pós-modernismo crítico** ou de **resistência**.

Posicionando-se como um teórico de forte influência marxista, logo nas primeiras páginas do livro “Multiculturalismo crítico”, McLaren (1997) expõe seu desconforto a partir do que compreende como **pós-modernismo lúdico**. Define-o como uma teoria que privilegia o cultural, o discursivo em detrimento da materialidade dos modos de produção. Não basta pregar uma escola “pós-moderna”, se

ela de fato não for praticada. Por conseguinte, apresenta a **teoria pós-moderna da resistência**, mas não como forma alternativa à corrente que descreve como lúdica, mas como um meio de extensão de suas críticas. Para ele, o pós-modernismo de resistência “traz à crítica lúdica, uma forma de intervenção materialista, uma vez que, não está somente embasado em uma teoria social da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica” (MCLAREN, 1997, p. 68).

A corrente pós-moderna de resistência, seria uma crítica intervencionista, em que as “textualidades” tornam-se práticas materiais. Mas, em que sentido as correntes pós-modernas se relacionam com o multiculturalismo? Em que aspecto a teoria pós-moderna da resistência difere das demais concepções de diferença proposta pelas teorias liberais, o conceito de “diversidade” estaria associado à noção de um “bálsamo calmante”, isto é, uma solução para “administração da crise” imposta pelas questões raciais? Por outro lado, para os membros da teoria pós-moderna de resistência, a **diferença** difere do conceito de **diversidade**, isto porque o conceito **não** é tomado superficialmente, afirmam que a “diferença” é sempre incerta e polivocal, nem sempre servindo ao consenso, e, portanto, um conceito não determinado por limites claramente demarcados, servindo assim, ao que chamam de “multiculturalismo crítico”? Dessa forma, o texto apresenta várias tendências dominantes da crítica pós-moderna.

O livro de Peter McLaren toma como base a atual conjuntura dos Estados Unidos levando em conta as mudanças na estrutura econômica com o declínio dos mercados de trabalho nas grandes cidades, aumento do desemprego numa competição global crescente que leva as empresas capitalistas a explorarem trabalhadores e trabalhadoras imigrantes nas cidades dos EUA e, em alguns momentos, “exportando-as” para os países do terceiro mundo. Além disso, existe, um ataque crescente à inteligência humana desenvolvida pelos arquitetos da cultura de massa, estimulados por uma mídia controlada pela elite branca, ignorando as condições sociais e econômicas responsáveis pelas causas do que tem acontecido com as comunidades afro-americanas.

Essa discussão não pode estar dissociada das experiências vividas pelos grupos oprimidos. E o pós-modernismo de resistência tem sido fundamental no desenvolvimento de novas formas de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural. Para isso, é preciso que se apropriem de uma pedagogia crítica, que também precisa de táticas políticas e culturais que possam orientar a luta contra as múltiplas formas de opressão, e que interajam com grupos sociais distintos, mas que estejam trabalhando por objetivos de libertação.

Apoiando-se em vários autores, MacLaren (1997), refere-se a este posicionamento crítico como sendo uma “fronteira” ou um espaço “entremeio”. É esse espaço que precisamos visitar, não apenas nas teorias de fronteira da academia, mas também nas contingências vivas da luta revolucionária. Para além dos passos regulares, a busca pela identidade cultural passa não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença dos vários movimentos da vida cultural.

Letramento como práxis: desafios apontados

Rojo (2009) faz uma abordagem interessante sobre a prática de letramento em diferentes contextos. Inicialmente, ela define alguns termos elementares para a compreensão do processo que se encontra em constante evolução. E, para definir o letramento a autora se apropria do seguinte conceito: “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p.72)

Mais adiante, Rojo(2009) indaga que o conceito é tão complexo e envolve uma diversificação tão ilimitada (aí já se avista o multiletramento) que pode ter como exemplos desde a leitura em voz alta de um texto no ambiente escolar até a interpretação de um CD de *rap* em Tupi, passando pelos meios eletrônicos e digitais.

Mas, como surgiu a empregabilidade do termo “letramento”? Segundo informa Kleiman (1995) o primeiro uso da palavra no Brasil,

tradução literal do inglês *Literacy*, foi de Mary Kato (1986). E aí essa rede formada em torno do letramento recebe de Kleiman (1995, p. 15-16, grifo do autor), a seguinte definição:

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Segundo Rojo (2009, p.97) o conceito de **alfabetismo** serve para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, de acordo com suas histórias de vidas. Daí surge outro termo **alfabetismo funcional** que, na década de 1930, nos Estados Unidos, foi empregado durante a Segunda Guerra, pelo exército norte-americano para a compreensão de instruções escritas necessárias para a realização de tarefas. Desde então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de se usar a leitura a escrita para fins pragmáticos, em contextos diferenciados, seja em espaços domésticos ou de trabalho, na maioria das vezes, em contraposição ao mundo academicista.

Assim, podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismos, esses já consolidados nos espaços escolares, não necessariamente dessa forma, pois existem pessoas que mesmo analfabetas e não escolarizadas possuem os saberes populares herdados de seus antepassados e que se constituem em práticas de letramento. Isto os torna, de certa maneira, letrados. É o que chamamos de vivência de mundo, “escola da vida”, método muito presente nas populações do campo.

Nesse emaranhado que envolve as diferentes denominações dos termos apresentados, é importante que não se perca de vista que o **alfabetismo** tem um foco individual determinado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares (letramentos escolares

e acadêmicos), enquanto que o termo **letramento** utiliza as práticas sociais de linguagens valorizadas ou não, envolvendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, escola, mídias, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

(Multi)letramento e cultura: de que educação estamos falando?

A necessidade de se modificar as práticas pedagógicas monoculturais presentes na escola é urgente. Os modelos implementados pela cultura dominante de processos de aprendizagem que valorizam apenas a escrita e a leitura, têm mostrado o insucesso de tais práticas escolares ao longo dos anos. A escola deve deixar sua prática monocultural, reproduzida há anos, e propiciar uma nova compreensão das relações entre educação e cultura. A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de **cruzamento de culturas**, mediadora e reflexiva de influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (CANDAUI, 2008).

Para Rojo (2012), diferentemente do letramento, que aponta para uma variedade de práticas, o multiletramento aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente a urbana, na contemporaneidade – a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. Isto significa levar em conta o sentido de tudo o que é produzido e tudo aquilo que a escola pode produzir.

Nesse sentido a escola pode fazer atividades que favoreçam a construção de relações interculturais que promovam situações de debate, de reconhecimento entre os diferentes, sem colocar uma cultura sobreposta à outra. Segundo Bentes (2012) o principal argumento que serve de sustentação para esse debate é que há, na sociedade atual, “uma multiplicidade de formas de linguagens e de culturas que superam a visão restritiva de se trabalhar na escola apenas a linguagem escrita ou

de se centrar unicamente na aquisição de letras e na leitura de palavras impressas” (p.03).

Isso significa dizer que a expressão e a recepção do conhecimento podem ser realizadas por diversas formas – pela visão, pelos gestos, pelos sinais, pelos desenhos e gravuras, pelo movimento do corpo –, pois sabemos que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas duas décadas e nessa mesma velocidade, a escola; isto tudo em função do surgimento das novas tecnologias digitais que tornam a informação a cada dia mais efêmera e instantânea.

Alfabetização multiletramento e surdez

Dentro dessas visões do multiletramento é que o Instituto Felipe Smaldone tem construído seu Projeto Político Pedagógico desde 2012, quando iniciou a implementação do multiletramento como possibilidade de contribuição no processo de alfabetização das crianças do Ciclo I. Em entrevistas preliminares com educadores e alguns alunos, pudemos observar que o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, a partir do multiletramento, tem suscitado mudanças na comunidade escolar e nos responsáveis dos alunos. A receptividade tanto dos professores como dos alunos tem causado expressiva motivação no processo ensino-aprendizagem,

A análise proposta tem como foco os alunos surdos do ensino fundamental concluintes do (Ciclo I) que vêm sendo trabalhados na perspectiva do multiletramento desde o 1º ano do Ciclo I. Ao tomarmos como base de nossa pesquisa a implantação de um Projeto Político Pedagógico tendo como alicerce o multiletramento que respeita o processo de apropriação e produção do conhecimento na Libras – L1 e na Língua Portuguesa – L2, buscamos conhecer de perto a aplicação de uma nova forma de trabalhar a inclusão de crianças surdas e, assim, responder ao objeto da pesquisa: “Influências do multiletramento no processo de alfabetização de crianças surdas concluintes do Ciclo I- 3º ano, alunas do Instituto Felipe Smaldone.”

Alguns procedimentos metodológicos foram utilizados na coleta de dados, dentre os quais, observações e entrevistas realizadas no *locus* na pesquisa. Inicialmente, observou-se que a escola está construindo seu Projeto Político Pedagógico utilizando alguns procedimentos do multiletramento, como uma ferramenta que permite maior interatividade entre os alunos e, desses, com as diversas áreas do conhecimento desenvolvidas durante as atividades escolares, contribuindo para a compreensão das variadas formas de comunicação e aprendizagem.

Durante uma das entrevistas, de caráter semiestruturado, foi possível dialogar com a professora Lourdes Guedes, educadora, Especialista em Artes e que há 15 anos trabalha com alunos surdos. Ela destaca:

eu sempre trabalhei com música e, de dois anos para cá, com teatro também; mas sempre trabalhei com música como estímulo rítmico e musical mesmo. Mas do ano passado para cá, a direção resolveu modificar um pouco isso, por conta da proposta do multiletramento na escola. Eu passei a trabalhar com as crianças o teatro, nessa outra perspectiva de leitura através do corpo, por meio da expressão corporal na dramatização (Entrevista com Lourdes Guedes, dia 07/12/2013)

Segundo ela, em 2013, os professores das diversas disciplinas montaram um projeto único, reunindo várias linguagens. Anteriormente, isso não acontecia, já que as aulas eram separadas, cada professora trabalhava uma forma de conhecimento. Ela trabalhava com música e teatro, a outra professora com Libras e, uma terceira, com Português, separadamente. “As crianças do primeiro ano tinham os dias da semana de aula comigo [...], outros dias só com a professora de Libras, e em outros só com a professora de Português” (Entrevista com Lourdes Guedes, dia 07/12/2013).

Ela relata que num determinado momento pensaram em fazer uma alteração e a direção fez a proposta de se juntar as três professoras na mesma sala, trabalhando a leitura e a escrita. Discutiu-se um projeto para trabalhar as três áreas, visando estimular à escrita e à leitura, cujo objetivo central era o de a criança aprender a ler o mundo que a cerca, através do Português e da Língua de Sinais, projetando-se nesse mundo por meio da expressão corporal. As professoras denominaram o projeto de “Expressando o mundo através das línguas”. A partir daí, as turmas atendidas pelo projeto começaram a trabalhar unindo o Português, a Libras e a dramatização por meio dos diversos gêneros literários. O 1º ano trabalhou com lendas e contos, o 2º ano com fábulas e, o 3º ano, identidades.

Considerações finais

Há muito que se discute a inclusão como uma necessidade básica para que a escola seja, de fato, um espaço de todos. Pesquisadores e educadores debatem permanentemente em busca de alternativas e políticas que levem a esse objetivo. Alguns relatos nos mostram que essa prática ainda é muito incipiente por diversos fatores que vão além da sala de aula – passam pela falta de respeito com o outro; pela falha na implementação e no entendimento das políticas públicas que garantam que a escola seja um espaço de interação e disseminação de conhecimento, de forma indistinta; passando pela falta de formação dos professores e de infraestrutura dos espaços, sem o mínimo de acessibilidade.

Assim, cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para reflexão, não somente a cultura dominante, mas, além disso, vivenciar a cultura trazida pelos integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores), as culturas locais e populares para se que se tornem objetos de estudo.

Na teia de conceitos diversos que nos deparamos na elaboração deste artigo, entendemos que a escola pode organizar um trabalho pedagógico que contemple uma multiplicidade de práticas, gêneros,

mídias, direcionada à compreensão e produção escrita em diferentes linguagens. Cabe aos educadores atentar para a utilização do multiletramento como mais uma ferramenta, advinda das novas tecnologias e que, em função da globalização da informação, precisa ser trabalhada no cotidiano escolar, principalmente num universo inclusivo.

Ao analisar o contexto em que se insere o Instituto Felipe Smaldone, nota-se que os alunos têm sido despertados para várias formas de se comunicar com o mundo, principalmente por meio das artes visuais e dramáticas, assim como, pelo contato com diferentes gêneros literários, contribuindo para a compreensão dos alunos surdos para que ele possa intervir na sua realidade sem ser visto “como um coitadinho não conhece, não entendi e não ouvi” proporcionando condições para que o mesmo possa exercer sua autonomia.

O processo de ensino-aprendizagem baseado no multiletramento tem apresentado resultados significativos, segundo os professores entrevistados, o que poderá ser mais bem aprofundado numa próxima análise, com dados mais apurados. Ainda assim, os dados ora apresentados neste artigo, possibilitaram uma ampla reflexão sobre os processos de cultura, multiculturalismo, multiletramento e suas interfaces com o processo ensino-aprendizagem dos alunos que não conseguem alfabetizar-se seguindo a “ditadura” da leitura e escrita imposta pela maioria das escolas do sistema educacional brasileiro.

É importante ressaltar que esta pesquisa ainda está em andamento, que as análises realizadas estão em processo de construção, pois o objetivo é complementar os dados coletados com mais observações, entrevistas e observações que serão realizadas ao longo dos próximos três meses.

Com os resultados obtidos com a pesquisa, será realizada a socialização com o Instituto Felipe Smaldone e com as outras escolas e espaços interessados em construir alternativas para efetivar de fato a inclusão educacional de todos os alunos.

Referências

- BENTES, J. A. O. Ensaio sobre letramento e multiletramento. In: Trescastro, L. B.. (Org.). **Alfabetização, letramento e matemática**. 1ªed.Belém-Pa: SEMEC/ECOAR, 2012, v. , p. 38-50
- BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. **Normalidade e Disnormalidades**: formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GROSGOUEL. R. Multiculturalismo: diferenças culturais e pedagógicas. CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GROSGOUEL. R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. & MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática,1986
- KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio(Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petropolis: RJ: Vozes, 2008.
- MELO, A.D.B & FERNANDES, E. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, I. A. de. Paulo Freire e educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOARES, M.B. **Letramento**- Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998[2002].

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera(Org.) **Educação Interculturalna América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras,2009.

MEMÓRIA E RESISTENCIA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM NARRATIVAS ORAIS DOS MORADORES DA ILHA GRANDE/ BELÉM-PARÁ

*Andréa Lima de Souza Cozzi*⁴²

Resumo

O artigo objetiva fazer a interface entre as reflexões de multiculturalismo crítico, e pós-modernismo de resistência trazidos por Peter McLaren e os saberes e práticas educativas presentes no cotidiano da comunidade ribeirinha que vive as margens do Rio São Benedito na Ilha Grande/ Belém-PA. Neste artigo trazemos o debate sobre a necessidade do dialogo da escola com os saberes e práticas educativas locais, trazendo como base o multiculturalismo crítico como possibilidade epistemológica para o estudo da educação e cultura e a compreensão da complexidade da educação na Amazônia.

Palavras-chave Poéticas orais. Multiculturalismo crítico. Cartografia de saberes e práticas educativas.

Introdução

O presente artigo busca compreender as relações entre educação e cultura baseado nas pesquisas de Peter McLaren sobre Multiculturalismo crítico e o Pós-modernismo de resistência, tomando como referência a pesquisa em andamento sobre o fazer pedagógico e os saberes locais da Ilha Grande, situada em Belém-PA.

42 Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia; Contadora de histórias; Pedagoga; Especialista em Psicologia Educacional, pela UEPA. aacozzi@bol.com.br

O objetivo deste estudo é trazer o debate da necessidade dos saberes locais dialogarem com a escola. Para tal utilizaremos a cartografia como caminho metodológico possível para legitimar conhecimentos que margeiam as instituições, em especial, a escolar.

Os saberes partilhados a partir da história de vida e memória dos moradores da ilha apontados pelos alunos da “Unidade Pedagógica São José” como referência na prática de narrar histórias encontram-se na proa da embarcação que nos levará para a travessia poética rumo a Belém insular. A história oral, as narrativas, enquanto técnica de pesquisa, oportunizam o ecoar das vozes silenciadas pelo poder opressivo e que de outra maneira estariam condenadas ao esquecimento.

Em linhas gerais o artigo toma como base as reflexões de Peter McLaren na construção do diálogo entre educação e cultura, aportando na Ilha Grande em Belém do Pará, cidade que vive sob o signo das águas e ainda assim insiste em voltar-se apenas para sua parte continental. Saberes e práticas educativas imersas por narrativas que traçam um modo de vida peculiar das populações ribeirinhas da Amazônia, histórias contadas e ouvidas que podem servir como base contra as metanarrativas, os grandes discursos universais que buscam criar consensos, desconsiderando as narrativas de cada grupo. O artigo também discorre sobre os primeiros passos dados rumo à construção do mapa de saberes e práticas educativas da Ilha Grande, e finalmente trazendo para discussão o papel da escola em face ao cenário curricular praticado atualmente.

Belém, sob o signo insular

Belém, capital do estado do Pará, atualmente com sua população de 1.393.399 habitantes (IBGE, 2013), está localizada a 01° 27'20” de latitude Sul e 48°30'15” de longitude W-Gr. A localização geográfica de Belém abriga em sua dimensão, aproximadamente 43 ilhas, apenas 34,36% compreende a área continental, as outras 65,64%⁴³ fazem parte

43 Fonte: Companhia Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém - CODEM

da área insular, os rios margeiam a cidade que vive sob o signo das águas. Diariamente um significativo número de habitantes das ilhas faz a travessia rumo à cidade para abastecê-la com os produtos que se entrecruzam entre as duas realidades. Um complexo contorno cartográfico quase sempre despercebido pelos habitantes da Belém urbana. Segundo Eidorfe Moreira (1989, p. 157),

É digno também de nota que as ilhas que defrontam com Belém não se acham isoladas, mas dispostas à semelhança de uma guirlanda envolvendo parte da cidade, o que lhes reforça os efeitos cênicos em termos geográficos. Das mais próxima para as mais distantes, rumo ao Norte as mais importantes desse grupo são as seguintes: Ilha das Onças, Arapiranga, Longa, dos Patos, Urubuoca, Jararaca, Paquetá-mirim, Paquetá-açú, Jutuba, Cutijuba e Tatuoca. Algumas dessas ilhas sofreram modificações toponímicas, umas leves, outras radicais, razão por que nem sempre concordam os mapas e compêndios corográficos a respeito dessa toponímia.

Edna Castro (2006) apresenta-nos o desenho da Belém urbana balizado pelo curso das águas, uma cidade fluvial margeada pelos rios que compõem o estuário amazônico, peculiar traço encontrado nos lugares em que o rio marca sua presença, determinantes para a (re) criação tanto dos bens materiais quanto dos simbólicos. Os portos assumem, nesta perspectiva, o espaço do encontro da integralização entre as pessoas, fios de saberes que compõem as teias culturais amazônicas. Não é somente o lugar da comercialização, da troca das mercadorias, por lá circula a diversidade humana!

Belém, conforme observado, possui uma singular caracterização de seu território, com o corpo hídrico superior as terras continentais, a riqueza de sua localização é notada nos aspectos, geográfico, econômico, no clima, vegetação, esta última, possui uma distinção interessante, as florestas encontradas em Belém são ombrófilas, termo grego que significa, *gosta de água*, ou

amigo das chuvas, certamente a influência das águas na capital do Pará possui presença marcante.

O rio dita um ritmo próprio, cadenciado pelo fluxo das marés, na partida e chegada das embarcações o diálogo com o mesmo se faz presente além das relações econômicas. Loureiro (1995, p.121) traz a presença do rio como elemento rítmico ao cotidiano das populações ribeirinhas, “dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e os bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade: o rio está em tudo”.

A rede de símbolos e significados tecidos pela relação do ser humano com o fluxo das águas revela-nos o modo de vida das comunidades através das práticas e saberes cotidianos, tão necessários para a compreensão dos aspectos culturais das populações amazônicas.

Travessia das águas na Ilha Grande

No percurso dos rios que banham Belém, aportamos na comunidade ribeirinha da Ilha Grande, às margens do Rio São Benedito. Ela ocupa 929,16 há e está situada a 12,2 km, ao sul de Belém⁴⁴, à margem esquerda do rio Guamá. A sua população é estimada em cerca de 400 habitantes divididos aproximadamente em 70 famílias. O acesso a Ilha Grande é feito por barcos dos moradores da própria ilha quando vão comercializar seus produtos no Porto da Palha, no bairro da Condor. A travessia entre o Porto da Palha e a Ilha Grande é de cerca de 40 minutos. Os habitantes da Ilha Grande vivem basicamente da produção do açaí, da pesca e da extração de outros produtos frutíferos como o cupuaçu, pupunha e o cacau. Diariamente os moradores fazem a travessia para abastecer a cidade.

44 Fonte: Companhia Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém - CODEM

Conhecimentos sobre o cotidiano amazônico fazem parte do modo de vida da comunidade. As marés lançantes⁴⁵, a safra do açaí, o tempo das fortes chuvas, o período de proliferação de carapanãs⁴⁶ refletem na relação do ser humano com o meio, alteram e influenciam o movimento diário. Tais práticas fundamentam as representações sociais nas quais os indivíduos lançam o sentido de suas existências, criando e recriando temporalidades, espaços, culturas.

Saberes quase sempre expressos na oralidade. A trama de símbolos e sentidos que representam as histórias são experiências de comunicação entre grupos, sendo assim, são experiências de cultura mediadas pela voz. Segundo Zumthor (1997,p.139) “a voz poética assume a função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo social não poderia sobreviver.” Cada grupo possui um acervo de narrativas que são repassadas de boca em boca, como registro, testemunho, da maneira de se colocar no mundo. Ouvir tal acervo envolve a percepção da complexidade, das tensões em se ver a história a partir de outra ótica, um movimento das margens para o centro, aprender com a escuta dos sujeitos. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição” (FREIRE, 1987, p. 13).

Aqui aportamos na instituição escolar. A Ilha Grande possui duas escolas sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém, as escolas são denominadas de Unidades Pedagógicas São José e Nazaré, administrativamente vinculadas à escola-sede Silvio Nascimento, localizada no bairro da Condor, parte continental da cidade; a proposta curricular é demandada pela Secretaria de Educação, o corpo docente em sua maioria é composto de moradores da ilha, exceto, a coordenadora pedagógica, as professoras de arte e educação física. O atendimento escolar compreende os níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

45 Marés grandes de intenso movimento dificultando a navegação de pequenas embarcações.

46 Ocorre no período de agosto a dezembro.

O deslocamento de alunos e professores é feito através de cinco barcos que diariamente fazem o percurso da Praça Princesa Izabel até a ilha, parando em determinados pontos para pegar os alunos que muitas vezes são moradores dos Furos do Bijogó e Guarapiranga e precisam viajar de canoa até o trapiche para então embarcar no transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Municipal de Educação.

A escola enquanto espaço plural, que congrega diferentes saberes, como tem potencializado esses saberes e práticas? Tem dado ouvido ou silenciado? De que forma os interpretes da comunidade dialogam com a escola?

A desconstrução das metanarrativas por etnicidades emergentes

Ao aportarmos na instituição escolar necessitamos haurir as discussões a cerca das relações estabelecidas entre os saberes locais e as práticas educativas frente às complexidades e peculiaridades que chegam a todo o momento na escola, como o fluxo constante das marés.

A proposição partirá a princípio das reflexões do Multiculturalismo crítico apresentada por Peter McLaren, pesquisador canadense, radicado nos Estados Unidos, atua como professor da Universidade da Califórnia, e tem como cerne de seu trabalho o multiculturalismo e a pedagogia crítica, a ele cabe o mérito de ajudar na divulgação das ideias de Paulo Freire no exterior.

O seu trabalho *por e com* a educação de resistência tem inicio ainda no Canadá ao trabalhar nas escolas periféricas da cidade de Toronto com alunos filhos de imigrantes de diversas nacionalidades, tal contato marcou profundamente a sua práxis, as heterogêneas experiências vivenciadas ajudaram-no nas reflexões acerca de uma pedagogia de resistência e transformação.

Como educar sem problematizar o papel da escola frente ao escamoteamento e banalização feita pelo capitalismo neoliberal amplamente utilizado e aceito na atualidade, como o significado de

democracia, o culto heroico do modernismo ao homem branco detentor de amplos poderes e privilégios, na passividade dos intelectuais livre-flutuantes que falham ao negarem a necessidade de trazer para os debates as relações materiais e as experiências vividas pelos grupos excluídos e silenciados? Cabe aqui mais um questionamento: de que lugar falamos enquanto educadores?

Embora muitos analisem, problematizem as formas de poder, opressão, o capitalismo ocidental, a cultura de massa, falha-se ao ancorar na superficialidade, no que McLaren (1997, p.67) denomina de Pós-modernismo lúdico, ou “... a um relativismo epistemológico que demanda uma tolerância por uma gama de significados sem defender nenhum deles.” Sendo assim, as ideologias, a essencialização da diferença, o pensamento ocidental binário (branco-preto, bom-ruim, razão-emoção, teoria-prática, etc) continuam sendo perpetuados.

Como forma de crítica e superação ao pós-modernismo lúdico, o pós-modernismo de resistência avança ao ver a diferença permeada de embates históricos e sociais, na luta de classes, e para tal necessita de estratégias que possibilitem a resistência e a reversibilidade dos grupos excluídos.

A escola confronta-se urgentemente com a necessidade de superar o modelo multicultural liberalista que trata de forma homogênea e harmoniosa as diferenças, por uma abordagem multiculturalista crítica que não negue as contradições, que questione os interesses ideológicos construídos a partir das metanarrativas, dos grandes discursos, que sugerem uma única verdade ou concepção, como por exemplo, a metanarrativa trazida pelo iluminismo de que a razão, o progresso científico e tecnológico conduziriam a humanidade a emancipação e a felicidade. Cabe à escola problematizar os discursos que chegam sob a égide dos consensos universais propondo a reescrita das narrativas dominantes.

Hall (1991 apud 1997, MCLAREN) diz que para nos posicionarmos é necessária a descoberta do que ele chama de “etnicidades emergentes” que está proporcionalmente atrelada ao reconhecimento das nossas

próprias histórias, contar e ouvi-las envolve a complexidade de relações construídas a partir das tradições e heranças que expressam as culturas, “- as etnicidades emergentes – têm uma relação com o passado, mas é uma relação que se dá parcialmente através da memória, parcialmente através das narrativa, é uma relação que tem que ser recuperada. É um ato de recuperação cultural” (HALL, 1991 p. 18-19 apud 1997, MCLAREN)

Desconstruir as metanarrativas através da partilha das histórias marginalizadas, deixar que as narrativas que circundam a escola sejam ouvidas e contadas pelos estudantes é tarefa de um currículo multiculturalista oriundo da Pedagogia crítica comprometida com a luta contra a opressão, partindo da prática pedagógica que permita a problematização das relações cotidianas com os processos ferozes de globalização, a ligação dos fios que compõem a teia de saberes locais com o currículo escolar.

Teia de saberes e práticas educativas da Ilha Grande

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádios ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1992, pág.22)

As histórias contadas são fios que nos vinculam a pessoas e lugares de ontem e de hoje, interligando-nos a uma teia tecida por cada um, partes de um todo que impulsiona a percepção que somos um pouco dos outros seres e do mundo em que vivemos. Segundo Bosi (1994,

p.413): “para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.” O contar/ouvir as histórias nos liga a uma rede de saberes que nos acompanha desde o nascimento, como expressão da diferença, diversidade, heterogeneidade, das vozes silenciadas pela História, abafando a polifonia dos sujeitos, tecida a partir do repertório simbólico dos grupos, estabelecendo hegemonias padronizadoras da diversidade cultural.

A presença das vozes faz-se necessária para que nossas histórias encontrem um lugar na grande teia de histórias da vida. A percepção de que somos parte desta tessitura permite-nos olhar o outro e a nós mesmos. Segundo Brandão (2002, p. 400)

Todo complexo de tecidos e teias, de redes e de sistemas de símbolos, de significados e de saberes em/com que estamos envolvidos e “enredados” desde o momento de nosso nascimento, constitui o mundo da cultura. A cultura é “isto” e fora dela não existe a possibilidade de uma existência humana. Somos seres da natureza vivida como alguma experiência de cultura.

Para identificar a teia de saberes e práticas encontradas na Ilha Grande, procuramos ouvir os moradores, o pesquisar nesta perspectiva assume o compromisso com as histórias de homens, mulheres e crianças, que refletem também as vozes dos rios, florestas, com seu contingente de vida pulsante. Aprender na convivência com os sujeitos, seu meio e suas experiências é a proposição do campo de atuação do pesquisador, em consonância com as palavras de Paulo Freire, levando-nos a reflexão dos ligamentos entre os saberes, “abrir-se à alma da cultura e deixar-se, ‘molhar-se’, ‘ensopar-se’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência”. (FREIRE, 1995, p.110).

Compreender o diálogo feito entre a escola e a cultura expressa na dinâmica de vida dos moradores da ilha, nos incita a percorrer os

caminhos para os ensaios do contorno do mapa da Ilha Grande que nos mostrará os processos educativos através das narrativas orais imersas nas práticas cotidianas dos Amazônidas que ficam a margem da escola.

A pesquisa cartográfica como possibilidade de discussão do multiculturalismo crítico no locus escolar.

O exercício da pesquisa cartográfica envolve a transposição do olhar para o entendimento de outras realidades que margeiam a escola, constituindo-se o fluxo constante dos fios que ligam a rede de saberes expressa nas visões de mundo, na prática social cotidiana, nas histórias de vida de cada grupo.

Nesse sentido, segundo André (1995, p. 17), uma característica importante desse tipo de pesquisa é a fundamentação numa “visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.”

A cartografia de saberes surge como um caminho metodológico possível para legitimar conhecimentos que margeiam as instituições, em especial, a escolar. O mapeamento tem os contornos desenhados sob o signo da multiplicidade, a escola não é o centro, os saberes que estão ao seu redor se retroalimentam através das linhas que formam as redes que compõem os conhecimentos contidos na comunidade, “[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.” (DELEUZE, GUATTARI, p. 32)

A proposição do mapeamento de saberes ultrapassa a observação do cotidiano ou da coleta de dados, envolve a tentativa da escuta sensível dos protagonistas da cartografia indicando-nos o itinerário do mapa, os caminhos a serem percorridos pelas memórias coletivas. “O cartógrafo deve pautar-se numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali como virtualidade” (KASTRUP, 2009, p. 49).

A maleabilidade apresentada pelo método cartográfico de forma alguma pode ser vista como negativa, sem a seriedade investigativa, o estudioso adentrará no campo da pesquisa com o olhar da diversidade, com atenção voltada também para o que está no meio ou nas margens, nas múltiplas entradas ou saídas, características do sistema rizomático. Tal preocupação é apresentada por Kastrup (2009, p.7)

Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas se é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem⁴⁷. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção.

Não se trata de romper ou desconsiderar o conhecimento instituído, mas alinhavá-lo com a participação intensa de todos os envolvidos, considerando que os fios que compõem a rede nem sempre são desvelados de início, exigindo a leitura das entrelinhas, no que está porvir, nos dados ainda não revelados, por esse motivo o exercício do cartógrafo envolve não apenas acompanhar o processo, mas habitar um território investigativo antes não habitado, ainda conforme afirma KASTRUP (2009, p. 56).

Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa

47 **Georges Canguilhem** filósofo e médico francês. Especialista em epistemologia e história da ciência. Sua tese principal é de que a vida não pode ser deduzida a partir de leis físico-químicas, ou seja, é preciso partir do próprio ser vivo para compreender a vida. Fonte: Enciclopédia On-line Wikipédia Disponível em <[http://www.wikipedia.org/ Georges_Canguilhem](http://www.wikipedia.org/Georges_Canguilhem)>. Acessado em Dezembro, 2013.

etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial.

A cartografia como estratégia metodológica aproxima-se do trabalho etnográfico ao apresentar o caráter processual da investigação, ao mesmo tempo em que lança o olhar da observação, participa do cotidiano intervindo na realidade, mas também sofrendo modificações, sendo imprescindível a disponibilidade do pesquisador para a diferença, para o novo, não é possível o fazer cartográfico isolando o objeto das linhas que o interligam a sua rede histórica, a busca excessiva pelas informações, pelos dados, dará lugar a abertura do pesquisador ao encontro, por intermédio do acesso às vivências das comunidades. Ir a campo pressupõe estar junto, vivenciar o cotidiano do grupo, lançar mão da escuta sensível, que sinalizará além das informações precisas coletadas, também as observações e impressões percebidas pelo pesquisador no contato com as múltiplas vozes.

Em educação, a pesquisa cartográfica encontra solo fértil por tratar de interligar os fios que compõem o rizoma, uma vez que a escola não é o centro, e sim, uma parte do sistema, o mapeamento dos saberes que estão nas comunidades nos mostrará os processos educativos expressos nas práticas cotidianas que necessitam ser problematizados e potencializados no espaço escolar. Brandão (2002b) apresenta pertinente proposição ao dizer:

O que estou propondo é uma espécie de passagem do *cotidiano da escola* para a *educação do cotidiano*. Isto significaria, em primeiro lugar, o abrir as portas da escola e sair a buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar. Significaria, em seguida, o trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da vida da pessoa, da sociedade

e da cultura. Significaria, portanto um re-centrar da educação. Isto poderia parecer uma enorme perda “de seu lugar próprio”, para quem está acostumado a preservar a educação em um terreno cercado de muros e com raras portas abertas a tudo o mais (p.156-157).

Vivenciar novos modos de existência na construção dos traçados imagéticos do mapa de saberes requer como observamos nas reflexões aqui expostas, a indissociabilidade entre pesquisa e intervenção, opondo-se aos pressupostos científicos positivistas, rigorosos, objetivos e neutros. Ao pesquisador cartográfico preocupar-se-á não apenas com os registros do objeto de pesquisa, mas também com o processo e com os desdobramentos dele, preocupação pertinente apresentada por McLaren ao chamar atenção das educadoras e educadores a estarem porosos ao mundo que os cerca, rejeitando toda e qualquer forma de homogeneização tão apreciadas nas práticas neoliberais, que chegam até nós com a capa de multiculturalismo, mas precisam ser alvo de atenção por nossa parte, caso não queiramos continuar legitimando o modelo opressor de concentração de riqueza, “centrismos” e desintegração moral.

Um enfoque sobre as relações materiais e globais de opressão pode nos ajudar a evitar a redução do “problema” do multiculturalismo a simplesmente uma questão, atitude ou estado de espírito, ou como no caso da academia, a um caso de discordância textual, ou guerra de discursos. Também ajuda a enfatizar o fato de que, aos EUA, a poção mágica chamada “multiculturalismo” que tem resultado em uma busca retórica pela igualdade e pela mistura política do caldeirão, que há muito vem cozinhando, tem produzido uma aversão, em vez de respeito com a diferença (MCLAREN, 1997, p. 59).

A preocupação acompanha os estudiosos que se debruçam sobre os debates do multiculturalismo e do fazer cartográfico, por se tratar

não de um aglomerado de regras a ser seguidas, e sim do refinamento na experiência da pesquisa ao buscar compreender a multiplicidade de saberes que compõem o rizoma com seus fios interconectados.

Embarcar nas águas do multiculturalismo crítico envolve a predisposição ao fazer, ao engajar-se nas lutas pela transformação, pela cidadania híbrida e solidariedade tão necessária aos que ousam fazer a travessia sem medo das intempéries, sabendo que elas são indispensáveis para compreendermos os espaços de tensões e negociações entre as culturas.

Considerações finais

Os debates sobre o multiculturalismo crítico e a pedagogia de resistência trazidos por Peter McLaren apresentam base epistemológica para estudos, pesquisas e o fazer pedagógico que legitimem os saberes e as práticas educativas locais.

A convocação da pedagogia de resistência aos educadores e educadoras é o de orientar para a busca de um mundo mais justo, onde a opressão, os grilhões ideológicos, a negação da diferença sejam problematizadas no espaço escolar.

A escolha pelos caminhos do multiculturalismo crítico envolve a crença na legitimação dos conhecimentos que margeiam as instituições, em especial, a escolar, contornos desenhados sob o signo da multiplicidade, a escola não é o centro, os saberes que estão ao seu redor se retroalimentam através das linhas que formam as redes que compõem os conhecimentos contidos na comunidade.

Pensar a escola não apenas a partir do conhecimento institucionalizado, padronizado, com moldes definidos de homem para atender a demanda de uma sociedade favorável à formação de sujeitos subordinados, ao contrário, a escola enquanto espaço de convergência de múltiplos saberes, em que as discussões de classe, gênero, raça encontrem-se presentes no cotidiano escolar.

Compreender a complexidade da educação na Amazônia envolve a reorientação curricular demandas da contextualização do real, das

problemáticas percebidas e vividas pelos sujeitos, a reorganização do tempo escolar de acordo com as demandas de cada grupo, outro modo de avaliar, enfim, a busca de referenciais epistemológicos além da seleção dos conteúdos escolares estéreis da vida que os cercam, de historicidade, da indissociável relação entre escola e vida.

Partindo de tais considerações, o mapeamento dos saberes e práticas da comunidade, visa tornar possível a interlocução dos diversos sujeitos, o ir e vir constante de saberes através das vozes. Na travessia pelas águas a proposição aporta-se nas vivências a experiências metodológicas de feitura da cartografia de saberes na ilha Grande, município de Belém, como forma de demonstrar que a escolha dos caminhos estéticos, éticos e demais aspectos que margeiam a ação pedagógica, dialogam com os diversos olhares da comunidade e de alguma forma, ressignificam a escola, em especial a escola que fica às margens dos rios, banhada pelas culturas que compõem a identidade amazônica.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **A etnografia da prática escolar**. 8 ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2002.
- _____. **A Educação como cultura**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002b.
- CASTRO, Edna. **Belém de águas e ilhas**. Belém: CEJUP, 2006.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs**, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **A educação na cidade**. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral. Possibilidades e procedimentos**. São Paulo: USP/Humanitas, Imprensa oficial, 2002.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009
- KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.
- MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Eidorfe. **Sertão, a palavra e a imagem**. In: MOREIRA, Eidorfe. Obras reunidas. Belém: Cejup, 1989.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos Deuses – Conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Angra, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

_____. **Educação em classes multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade**, v. 1. Belém: Eduepa, 2011.

SANTOS, M. R. S. **Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. Dissertação de Mestrado – UEPA: Belém, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM. **Educação nas ilhas de Belém: “Travessias e desafios curriculares por entre culturas e aprendizagens.”** (Caderno de educação 1). Belém: 2011.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

A REFORMA DO PENSAMENTO POR EDGAR MORIN E A ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES

*Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra*⁴⁸

Resumo

O paradigma tradicional que comumente se pauta na transmissão do conhecimento presente na realidade das escolas já não dá conta das demandas das atuais salas de aula por razões clara, concernentes à descentralização do conhecimento no professor em função do enorme contingente de informações disponíveis nos meios digitais, a exemplo da *internet*. Deste modo, alguns dos principais desafios do campo educacional, ao considerarmos o contexto brasileiro, referem-se à formação de cidadãos que sejam capazes de utilizar sistemas de representação do pensamento, à busca, à seleção e à transformação de informações em conhecimento com autonomia para solução de problemas diversos da vida diária. Diante de tais desafios neste cenário de constantes mudanças, temos em destaque o pensamento complexo trazido por Edgar Morin que percebe a sociedade como multidimensional. Embora tenham vivido em séculos anteriores, alguns importantes educadores, como Friederich Froebel, Ovide Decroly, John Dewey, Celestin Freinet, Anísio Teixeira e Paulo Freire influenciaram o pensamento educacional à época em que viveram, entre os séculos XVI e XX. Suas reflexões marcaram historicamente a educação ao visar o fomento de práticas educativas, inclusive para os dias atuais. O objetivo deste artigo é promover o diálogo de tais reflexões com o pensamento de Morin. Alguns desdobramentos para que ocorresse o diálogo perpassaram pela compreensão do sentido de razão aberta e da compreensão do pensamento complexo, os quais apontam caminhos para uma reforma do pensamento para a educação

48 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

do século XXI, ao ter em vista uma educação que melhor atenda às demandas sociais. Este ensaio possui abordagem qualitativa e é do tipo bibliográfica.

Palavras-chave: Reforma do pensamento. Pensamento complexo. Educação do século XXI

Introdução

A educação do século XXI traz desafios constantes aos profissionais da educação frente à disseminação da avalanche de informações disponíveis à sociedade em que vivemos, e provoca complexas mudanças em um curto espaço de tempo. A chamada *pedagogia da transmissão* (SILVA, 2011) já não dá conta da realidade presente nas salas de aula por razões claras concernentes à descentralização do conhecimento no professor em função do enorme contingente de informações disponíveis em meios digitais, a exemplo da *internet*. Assim, formar cidadãos que sejam capazes de utilizar sistemas de representação do pensamento, buscar, selecionar informações e transformá-las em conhecimento com autonomia para solução de problemas diversos da vida diária são alguns dos principais desafios da educação do século em que vivemos. Faz-se necessário perceber quão importante se torna educar o olhar às multidimensões de um dado fenômeno (MORIN, 2000).

Diante de tantas demandas neste cenário de constantes transformações, temos um destaque para a complexidade, trazida por Morin (2000, p. 175), que nos chama a atenção de que: “não há nada simples na natureza, só há o simplificado”, cuja aspiração corrobora o conhecimento em suas várias dimensões, comportando interiormente um princípio de incerteza e incompletude, e não apenas numa única razão, ou verdade absoluta como propunha o antigo pensamento científico.

Segundo o contemporâneo sociólogo, filósofo e antropólogo Morin (2000), rechaçada pela ciência, a teoria da complexidade que defende permaneceu marginalizada, haja vista que as ciências naturais

e humanas apenas concebiam a ideia do determinismo, considerando que a complexidade, ou incertezas, não cabiam na concepção de razão, sendo classificadas como erro. Todavia, ao percorrermos ideias de alguns educadores, como Friederich Froebel, Ovide Decroly, John Dewey, Celestin Freinet, Anísio Teixeira e Paulo Freire (1994), percebemos o quanto influenciaram o pensamento educacional à época em que viveram, entre os séculos XVI e XX. Suas reflexões marcaram historicamente a educação, ao terem em vista o fomento de práticas educativas ainda verificadas nos dias atuais.

Desta forma, o objetivo deste artigo é promover um diálogo desses educadores com o pensamento de Edgar Morin, perpassando pela reflexão acerca do sentido de *razão aberta* e do pensamento complexo, os quais apontam caminhos para uma reforma do pensamento no campo educacional. Este ensaio é resultado de conhecimentos construídos a partir de leituras, seminários e discussões desenvolvidas na disciplina Epistemologia e Educação, ofertada pelo curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará. Utilizamos a abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e nossa experiência docente em escolas privadas e, principalmente, públicas do Estado do Pará e município de Belém.

Da razão à complexidade por Morin: percalços epistemológicos, históricos e políticos

Nascido em 1921, licenciado em direito, história e geografia pela Universidade de Sorbonne, o francês Edgar Morin é considerado um dos maiores pensadores do século XX dedicou-se a estudos nas diversas áreas do conhecimento que retratam principalmente a introdução das incertezas, das possibilidades que negam a razão das ciências exatas e naturais, da essencialidade da visão transdisciplinar do pensamento (SATIRO, 2013).

Neste viés, Morin foi um dos poucos estudiosos a tratar do tema da complexidade ao ousar perturbar a ordem do pensamento linear e das concepções da racionalidade clássica que tinha na razão o

conhecimento baseado no cálculo e na lógica concebida apenas por meio do empirismo, herança do período renascentista, segundo Chauvi (1990) e a qual a filosofia moderna estava subordinada. Hegel (1995 *apud* OLIVEIRA, 2012) concebia a razão como a certeza da consciência que se realizava no saber absoluto, verdadeiro, real. Morin (2000, p. 160) criticou duramente o racionalismo que dizia que a sociedade e suas ações não apenas podiam, como deviam ser eticamente racionais, ideologia esta que deveria satisfazer a “sociedade industrial” capitalista.

Sob a ótica ontológica, os indivíduos se tornavam objetos e elementos do sistema em favor da ordem, de eficácia e de economia sob a imposição da razão unidimensional, isto é, ser humano visto de um só ângulo. Nesta perspectiva, em relação ao período da racionalidade científica moderna, Kant (1999, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 11) estabeleceu o conceito de cidadão passivo “que vive na sociedade, mas não tem autonomia, nem poder de decisão, legitimando o discurso da superioridade de alguns sobre outros”, em oposição ao cidadão ativo considerado independente e qualificado para exercer seus direitos civis. Neste contexto dual de unicidade, o “outro” era visto como inferior, menor, subalterno.

Esta concepção unidimensional revelou a razão totalitária e ditadora, a qual incorreu na irracionalização da racionalidade em meio à crise moderna, detectada por meio da “revelação da desrazão dentro da razão” (MORIN, 2000, p. 160). Sobre isto, Kosik (1969, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 17) constrói uma crítica ao sistema que reduzia o ser humano àquela realidade capitalista e não verificava as relações histórico-sociais desses indivíduos, concluindo que “o centralismo do poder na razão, na consciência individual conduz à racionalização e ao irracionalismo pelo fato da razão racionalista criar uma realidade que é inatingível e indomável por si própria, isto é, pela própria razão”.

As Ciências Humanas passaram tempos acreditando que o determinismo, as leis gerais e a razão fechada eram requisitos de validação e independência das Ciências Naturais que por anos controlaram as premissas do que era ciência. Entretanto, as Ciências

Humanas lidam com a complexidade dos fenômenos humanos, impossibilitando concepções simplificadas por meio de leis e princípios simples. Morin (2000, p. 177) elucida que:

a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões [...]

Morin (2000, p. 166) continua, ao citar o termo “anarquismo epistemológico” cunhado por Feyerabend que diz que teoria alguma possui “o privilégio da verdade sobre as outras; nenhuma funciona mais ou menos, e sua concorrência é a única condição do progresso científico”. Este conceito abre caminho para o que Morin (2000) defende como “razão aberta”, que incorre na razão enquanto fenômeno evolutivo, o qual se fundamenta nas visões epistemológicas de Kuhn, Popper e Escola de Frankfurt (*apud* MORIN, 2000): várias revoluções desracionalizantes provocam nova racionalização, cada uma, na história das ciências; é possível provar a falsidade de uma teoria científica, mas não a verdade; condições históricas, culturais e sociais não devem ser desconsideradas do saber científico.

A razão fechada, que representa uma verdade absoluta, sistematicamente concluída, como um dogma ou um pensamento sacralizado, não dá conta de lidar com a complexidade, porém a razão complexa permite o diálogo entre o racional, o a-racional e o irracional reconhecendo as relações em suas multidimensões. “A transformação da sociedade que o nosso tempo exige revela-se inseparável da auto superação da razão”, conclui Castoriadis (*apud* MORIN, 2000, p. 169).

Mas afinal, o que é a complexidade? Segundo o pensamento de Morin (2000), é a diversidade e a variedade que se entrecruzam para formar a unidade da complexidade. Deste modo, o filósofo nos chama à ruptura epistemológica da aparência negativa e até regressiva

da complexidade concebida pelas ciências Naturais e Exatas, já que consiste na “reintrodução da incerteza num conhecimento que havia partido triunfalmente à conquista da certeza absoluta” (MORIN, 2000, p. 188).

Porém, os aspectos positivo e progressivo que pode ter a resposta ao desafio da complexidade é fundamentalmente o começo para o “pensamento multidimensional” e a superação da concepção metafísica presente na racionalidade clássica. Isto não significa que Morin desconsidere concepções formalizante e quantificante, mas considera como grande erro a crença de que o não quantificável ou formalizável não existe. A realidade antropossocial constitui diversas dimensões, dentre as quais: a individual, a social e a biológica, segundo o princípio hologramático e dialógico em que, de algum modo, a parte está no todo e o todo está na parte rearticulando a singularidade de cada dimensão.

Assim, um dos aspectos da crise que permeou o século XX e adentrou o século XXI diz respeito à pré-história da mente dominada por verdades e conceitos estáticos. A educação se desviou de sua finalidade primordial, orientada por condicionamentos de paradigmas predominantes nas ciências: a formação e transformação do indivíduo e dos próprios saberes que este produz, mostrando-se em “estado” de letargia e cegueira (MORIN, 2007). Sobre isto, Morin (2010) sugere que façamos uma quebra do primitivismo da mente, uma reforma do pensamento que favoreça, no campo da educação, uma reforma do próprio ensino, do próprio papel da escola, cujo intuito deve ser o de promover a ressignificação do pensamento e suscitar a dúvida sobre o que parece já ser sabido. No lugar da simplificação e fragmentação do conhecimento, da racionalização que pressupõe “um sistema lógico perfeito” (MORIN, 2007), mecanicista e determinista que nega-se à crítica, o sociólogo propõe a racionalidade construtiva, aberta que traz em seu âmago a possibilidade do erro e da ilusão, portanto, o pensamento complexo.

Efeitos contraditórios da modernidade na educação e a necessidade da reforma do pensamento

Edgar Morin problematiza a educação atual, a qual é baseada em conteúdos estritamente teóricos, fragmentados e que reduzem ou até apagam a possibilidade da curiosidade no jovem. Apesar do avanço tecnológico decorrente da revolução científica, segundo o autor, contraditoriamente este não gerou avanços quanto ao progresso humano, “[...] e pode mais consolidar os poderes do que favorecer as emancipações” (MORIN 1982, p. 13, *apud* GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 39).

O pensamento complexo de Edgar Morin (2006)⁴⁹ produziu estudos também com finalidade de promover a percepção da importância do ensino transversal, de valores, ao permitir que o jovem visualize seu papel no mundo e desenvolva autonomia à percepção das mudanças. Reforça que o estímulo às aptidões gerais da mente deve ser estimulado na escola, pois favorece o melhor desenvolvimento das competências para colocar e resolver problemas, pois “o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica” (MORIN, 2010, p. 22). O desenvolvimento da aptidão tende à formação de um pensamento “ecologizante”, no qual se liga conhecimentos e informações com seu meio ambiente nos âmbitos cultural, social, econômico, político e natural.

Em sua obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (2000) desenvolveu inspirações que incitariam educadores a repensar a própria posição na escola nas relações com os alunos, com o currículo e com a avaliação. Era preciso alertar à demanda da nova sociedade, hoje muito mais complexa e dinâmica quanto aos meios e formas de comunicação, a diversidade cultural. Torna-se necessário aprender a coexistir com as possibilidades, incertezas e oposições.

O conhecimento pronto, acabado e absoluto agora cede espaço à complexidade das relações com o mundo em que vivemos e com

49 Entrevista à Revista Nova Escola (2006).

o qual interagimos. O trabalho de Chassot (2008) nos lembra o fato de a escola ter deixado de ser lugar de referência do saber, em função da chegada que o autor chama de ‘invasiva, incontrolada e massiva’ de novas informações. As interações entre os indivíduos e com a informação torna-se absurdamente dinâmica, e na conjuntura atual, é preciso articular informação e conhecimento por meio das novas ferramentas de comunicação.

“É preciso aprender sobre a condição humana, a compreensão e a ética, entender a era planetária em que vivemos e saber que o conhecimento, qualquer que seja ele, está sujeito ao erro e à ilusão”, adverte Morin (2007),⁵⁰ traduzindo em poucas palavras os saberes essenciais à reforma do ensino que pode limitar o egocentrismo e incentivar a construção de um paradigma em prol da coletividade, pois é onde nossas ações se refletem. É importante, ainda, promover a percepção do outro em suas multidimensões, promover o agir ao invés do aprendizado da simples teoria, favorecendo a capacidade de reformulá-la por meio da compreensão paralela à ação.

Em entrevista⁵¹, ele explica um pouco seu pensamento e diz que a reforma mais ampla no ensino pode começar a ser feita em cada sala de aula. As próprias tecnologias na escola podem ser utilizadas para ensinar a lidar com a fatura de informações. Ferrari (2008) destaca o filósofo francês Michel de Montaigne⁵², no século XVI, que cunhou o termo “cabeça bem-feita” e foi grande inspirador dos estudos desenvolvidos por Edgar Morin (2000, 2007, 2010). Montaigne orientou, principalmente, que a interiorização de si mesmo, o permitir-se à dúvida para contato com outros costumes e pontos de vista são

50 Entrevista à Revista Nova Escola (2006).

51 Entrevista à Revista Linha Direta. 2007. Disponível em: <http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/pensamentocomplexo_LD.doc>. Acesso em: 28 fev. 2014.

52 FERRARI, M. Michel de Montaigne, o investigador de si mesmo. In: Revista Nova Escola, São Paulo, out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/investigador-si-mesmo-423126.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

recomendações a serem consideradas para uma boa formação, ao enfatizar que mais vale uma cabeça bem-feita que cheia de informações e sem gerência das mesmas.

Reflexões de outros educadores em paralelo às reflexões de morin acerca da escola

Ao ter construído profundas reflexões acerca da educação, é no espaço escolar que Morin crê ser o espaço ideal para que ocorra a ruptura de paradigmas convencionais vividos. Segundo o autor (MORIN, 2006, p.24), “a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”. Como entidade complexa por trazer em seu bojo disposições socioeconômicas, culturais, emocionais e, principalmente, por ser heterogênea, a classe escolar reúne forte potencialidade para construção de um pensamento integral, contextualizado e complexo, que vai de encontro à pedagogia da transmissão do conhecimento fragmentado.

Zacharias (2009), Ferrari (2008) e Valdemarin (2007, 2010) reuniram importantes reflexões acerca de práticas educativas na escola deixadas pelos educadores Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, Ovide Decroly, John Dewey, Anísio Teixeira, Célestin Freinet. Tais reflexões são tratadas nesta subseção com desdobramentos paralelos por meio das ideias de Morin acerca da educação.

O educador suíço Johann Pestalozzi, século XVIII, defensor do respeito à diversidade e cujas formas de organização do espaço escolar são vastamente utilizadas hoje - como a separação de crianças em sala de aula limitada à faixa etária, por exemplo, pensava o coletivo, pois previa a cooperação aluno-professor crendo na educação como meio essencial ao aperfeiçoamento individual tendo em vista o social. Anteviu a concepção hologramática citada por Morin (2000) ao deixarmos a seguinte citação:

A Educação se constrói numa tensão permanente entre os desejos do homem natural individual e o desenvolvimento da natureza humana universal.

A educação produzirá a universalidade a partir das particularidades e da mesma forma, a particularidade a partir da universalidade. (FERRARI, 2011, p. 17)

Da mesma forma, o alemão Friedrich Froebel, cujos principais estudos eram voltados à educação infantil, sendo o criador dos jardins de infância, acreditava que a prática promovia o interesse e levava ao aprendizado, o que nos remete à concepção moriniana sobre a necessidade de se promover a curiosidade por meio da ação (FERRARI, 2008). Além disso, Froebel nos chama atenção à importância da compreensão da condição humana e da ética ao colocar que o autoconhecimento era importante, porém não deveria se limitar à esfera individual. Porém, seria ainda um meio de tornar melhor a vida em sociedade, novamente trazendo o paradigma da coletividade. Morin (2000) complementa que compreende a ética do gênero humano como uma abordagem que deve considerar tanto o indivíduo quanto a sociedade e a espécie.

Ovide Decroly, médico belga que viveu entre os séculos XIX e XX, compreendia que o ensino deveria ser centrado no estudante, preparando-o a viver coletivamente em sociedade, ao invés da simples formação para a vida profissional. Os indivíduos deveriam ser estimulados por meio da transversalidade, pois Decroly não compartilhava da ideia da “separação tradicional entre as disciplinas” (FERRARI, 2008, não paginado), chamando atenção para o trabalho com projetos pedagógicos nos dias atuais. Cunhou, assim, o princípio da globalização baseando-se na visão do todo pelo estudante para organização do todo em partes.

Assim como Pestalozzi, Decroly primava pela divisão dos estudantes em grupos de aprendizado por faixa etária, chamados centros de interesse, nos quais os indivíduos eram imersos à observação das necessidades do grupo, o que os levava à busca do conhecimento por meio do interesse gerado (ZACHARIAS, 2009; FERRARI, 2008).

Retomemos a afirmação de Morin⁵³ ao destacar a importância do conhecimento pertinente:

Por assumir os princípios de conhecimento pertinente, entende-se a necessidade de ensinar os métodos que permitam apreender as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo do mundo complexo. Trata-se de envolver uma atitude mental capaz abordar problemas globais que contextualizem suas informações parciais e locais. (MORIN, 2007, p.02)

Os princípios de Decroly também parecem ter influenciado Anísio Teixeira, educador brasileiro e um dos precursores do movimento Escola Nova no Brasil iniciado na década de 30 e criador da escola pública em tempo integral. O brasileiro acreditava que “como não aprendemos tudo o que praticamos, e sim aquilo que nos dá satisfação, o interesse do aluno deve orientar o que ele vai aprender. Portanto, é preciso que ele escolha suas atividades” (FERRARI, 2008, não paginado).

Nesta mesma linha, o americano John Dewey, século XIX, que inspirou o movimento escola novista e o próprio Anísio Teixeira, possuía ideias que se assemelhavam bastante com as de Morin (2007). Dewey acreditava que a educação deveria ser prioritariamente pragmática, tendo como base os interesses do indivíduo. Considerava, ainda, que era preciso conceber o paradigma da coletividade, em que o conhecimento é construído em discussões coletivas, num ambiente democrático para o compartilhamento de experiências, práticas conjuntas e de cooperação (VALDEMARIN, 2007). E complementa:

Não havendo divergência entre aspirações individuais e sociais, a democracia e a igualdade de oportunidades são fortalecidas. Segundo esse entendimento, a escola

53 Entrevista à Revista Linha Direta. 2007. Disponível em: <http://edgarmorin.secscsp.org.br/arquivo/download/arquivos/pensamentocomplexo_LD.doc>. Acesso em: 28 fev. 2014.

deve estar conectada às transformações sociais, que ocorrem em larga escala, em termos de objetivos e métodos de aprendizagem. (VALDEMARIN, 2007, p. 33)

Para ele, à medida que a sociedade se torna complexa, a compreensão do mundo também ganha complexidade, sendo necessário ensinar a criança a viver no mundo partindo do modo simplificado e organizado até chegar aos grandes desafios da sociedade, numa constante reconstrução da experiência. Nestes termos, a experiência educativa, segundo Dewey, deve conter os seguintes pontos essenciais: o estudante deve estar imerso em situações verdadeiras de experimentação, “que haja um problema a resolver que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias. Reflexão e ação devem estar ligadas, são parte de um todo indivisível” (FERRARI, 2008, não paginado).

O filósofo educador, embora empirista e influenciado pelo positivismo, como boa parte dos intelectuais de sua época, contraditoriamente rejeitava leis morais imutáveis, absolutas. Formado em artes e filosofia, se interessou muito pela pedagogia por conta da desinteressante escolarização recebida em seu tempo, cuja escola era orientada por valores tradicionais, fazendo notar que era preciso incluir a escola nos avanços políticos e sociais, segundo o contexto histórico vivido enquanto realidade pelos indivíduos.

Ao partirmos da ideia de Decroly de que o aluno é o centro, Célestin Freinet, século XIX, empirista francês e educador, afirmava que a criança deveria ser estimulada às experiências, a buscar respostas às próprias necessidades, inquietações (FERRARI, 2008). Entretanto, compreendia que não havia valor didático no erro, pois este desmotiva o aluno. Morin (2007), porém, com base nos estudos já transcorridos neste texto, equilibraria esta ideia ao dizer que todo conhecimento nunca estará livre do erro e da ilusão, mas como num espiral, fornece motivos para a busca de novas possibilidades que permitam a reconstrução do conhecimento novamente.

No século XX, tivemos a honra de conhecer as ideias célebres do educador brasileiro Paulo Freire, com reconhecimento em nível internacional por causa, principalmente, da chamada Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1994), assumindo o pensamento pedagógico político. Percebemos que dentre os educadores ora referidos neste estudo, Paulo Freire é um dos que mais possui concepções que convergem com as do sociólogo Edgar Morin (2007). O intuito de Paulo Freire (1994), já no século XX, era o de conscientizar o estudante, especialmente de classes sociais desfavorecidas, acerca de sua própria libertação ao provocar e desenvolver o pensamento crítico no indivíduo.

Nas escolas burguesas, o educador classificou o ensino como *educação bancária* (FREIRE, 1994, p. 35), em que o professor depositava informação e os estudantes docilmente recebiam, de forma a desconsiderar completamente o indivíduo em suas multidimensões, como história de vida, cultura, conhecimento de mundo. Paulo Freire concordava que a tônica deste tipo de educação vastamente difundida em grande parte das escolas era essencialmente a de “matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade”⁵⁴.

Convergia, ainda, com Morin (2007) ao defender que, sob a condição relativa das possibilidades, o estudante deveria ser conduzido ao conhecimento de conteúdos, fazendo-o notar, porém, que não existem verdades absolutas (*ibid.*). Tal ponto de vista implica a ideia de ser humano que ele reconhecia “como seres que estão *sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1994, p. 42).

Além disso, não concordava com o distanciamento do professor com o aluno, pois ambos possuíam valor cultural equiparados no sentido de não ser pior nem melhor um em relação ao outro, e que ambos deveriam aprender juntos, considerando que o sujeito da criação cultural é prioritariamente coletivo ao invés de individual.

54 Projetos. In: Elaboração de projetos: Guia do cursista. 1.ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2009, p. 38.

Segundo o educador, é necessário aprender a fazer uma leitura do mundo, conhecê-lo para transformá-lo. Para ele a educação é “um *que-fazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do *devenir* da realidade” (FREIRE, 1994, p. 42).

Considerações finais

No decorrer deste ensaio, tivemos a intenção de levar o leitor a perceber reflexões convergentes de alguns importantes educadores com o pensamento complexo de Edgar Morin acerca da educação.

Entretanto, foi preciso conhecer a história da razão concebida inicialmente ainda na racionalidade clássica, e que foi o estopim na problematização por Morin da ideologia científica com relação à certeza e absolutização do conhecimento. Este estopim levou à construção do pensamento complexo, tão marginalizado e, por isso, pouco explorado por estudiosos, porém ousadamente discutido por Edgar Morin e em muitos pontos interconectados com os conceitos dos educadores convidados a esta discussão neste trabalho.

Foi preciso percorrer a ideias que levariam à reforma do pensamento para que percebêssemos as contradições, pois se há a necessidade de mudança, é porque existem as possibilidades de se ter melhorias. Frente à modernidade que avança, trazendo benefícios a todos os setores da sociedade, a exemplo das tecnologias digitais de informação e comunicação hoje disseminadas, concomitantemente vêm as diversas necessidades de adequação de práticas, especialmente no campo da educação.

Todas as reflexões ora dispostas num debate de convergências tiveram a intenção de demonstrar que a escola contemporânea, a qual surge com a modernidade dos tempos, urge de reformas que podem começar em nós mesmos e nas classes escolares. Reformas estas que possam dar conta das novas demandas sociais, de modo a conscientizarmos nossas próprias práticas tendo em foco o paradigma da coletividade e ciência de nosso papel no e para mundo.

Esperamos poder provocar novas reflexões acerca da educação que temos, com o fim de perceber a educação que queremos, haja vista a chamada de atenção dos educadores de séculos atrás para a realidade que se tinha, a que se tem e a que se quer ter.

Referências

CHASSOT, A. A Educação nas fronteiras do humano e as relações curriculares. In: _____. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 143-163

CHAUI, M. Filosofia Moderna. OLIVEIRA, A. *et al.* **Primeira Filosofia: aspectos da história da filosofia**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 60-81.

FERRARI, M. Edgar Morin, o arquiteto da complexidade. In: **Revista Nova Escola**. Edição especial grandes pensadores: Out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/arquiteto-complexidade-423130.shtml?page=3>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. In: **Revista Nova Escola**. Edição especial grandes pensadores: Out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/anisio-teixeira-428158.shtml?page=3>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. Michel de Montaigne, o investigador de si mesmo. In: **Revista Nova Escola**. Edição especial grandes pensadores: Out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/investigador-si-mesmo-423126.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

_____. Friedrich Froebel. In: **Revista Educar para Crescer**. Edição especial grandes pensadores: Jul. 2008. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Ovide Decroly: o primeiro a tratar o saber de forma única. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, jul. 2008. Edição especial grandes pensadores. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Célestin Freinet: o mestre do trabalho e do bom senso. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, jul. 2008. Edição especial grandes pensadores. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mestre-trabalho-bom-senso-423309.shtml>>. Acesso em 28 fev. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa**. São Paulo, Cortez, 2008, p. 37-68.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 20-33.

_____. **Ciência com consciência**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 158-193.

OLIVEIRA, I.A. de. **Racionalidade científica moderna**. (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

Projetos. In: **Elaboração de projetos**: Guia do cursista. 1.ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2009, p. 21-41.

SATIRO, A. **O pensamento complexo de Edgar Morin e sua ecologia da ação**. Disciplina Seminário: informática e sociedade. Programa de Pós-Graduação: Especialização em Tecnologias em Educação. Disponível em: <http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/pensamentocomplexo_LD.doc>. Acesso em: 20 abr. 2013.

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, W. (Org.). **Tecnologia e Educação**: as mídias na prática docente. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VALDEMARIN, V.T. A elaboração de uma concepção pedagógica: John Dewey e as diretrizes por uma nova escola. In: **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

ZACHARIAS, V.L.C. Projetos. In: **Elaboração de projetos**: Guia do cursista. 1.ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2009, p. 15-17.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALTERNATIVA À UMA FILOSOFIA DA PRÁXIS⁵⁵

Débora Silva do Nascimento⁵⁶

Resumo

A formação de professores é um tema que cada vez mais precisa ser colocado em pauta, principalmente nos programas de pós-graduação em educação, de modo a valorizar o fazer docente. Este artigo objetiva debater a formação de professores da Educação Infantil como uma alternativa à filosofia da práxis. Os principais pressupostos teóricos que fundamentaram este texto foram: Kramer (2002), Brzezinski (2010), Nunes e Monteiro (2007) e Lima (2004) referente a formação de professores; Oliveira(2006), Melo(2012), Gramsci e Freire(1998) concernente a filosofia da práxis e aproximações ao referido termo. O texto inicia apresentando a formação de professores da Educação Infantil em bases legais, em seguida, busca-se estabelecer um diálogo entre autores, visando conceber a formação continuada de professores, enquanto alternativa à uma filosofia da práxis.

Palavras-chave: Formação de Professores, Filosofia da práxis, Educação Infantil.

Introdução

Nos últimos anos, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, a sociedade tem prestado mais atenção na

55 Artigo apresentado como requisito avaliativo parcial da Disciplina Epistemologia e Educação, orientado pela Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira

56 Mestranda da 9ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica (UEPA); Graduada em Pedagogia (UEPA).

E-mail: deboranascimento_pa@hotmail.com

educação, especialmente a que se desenvolve nos sistemas escolares, submetendo-a a uma análise pública constante. O resultado desse interesse tem se consubstanciado inicialmente em políticas públicas e posteriores reformas educativas, desencadeadas em diversos países.

Nesse contexto, as questões relativas à atuação e à formação de professores estão no centro de amplas discussões, ocorridas não somente nas academias, mas em fóruns e congressos voltados as questões mencionadas acima.

Sacristán (1990) considera que a formação de professores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo, o que nos ajuda a compreender o quanto avançamos e o quanto ainda temos a avançar para efetivação de políticas públicas já previstas, no que diz respeito à formação de professores, tendo em vista uma educação qualitativamente superior.

De fato, a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qual seja o grau ou modalidade de ensino. De acordo com Kramer (2002), “a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento e atuação profissional.”(KRAMER, 2002,p. 19).

Nesse sentido, podemos entender que para atuar significativamente junto à criança da Educação Infantil, concebida como sujeito interativo na elaboração de seu conhecimento, o professor deve constituir-se como um participante que constrói e reconstrói, na interação, o seu próprio conhecimento.

Segundo Gramsci (1982), a filosofia da Práxis embora parta do núcleo sadio do senso comum, deve elevar o homem a consciência filosófica e operar através de uma reflexão crítica uma ação transformadora da sociedade. Assim, o aspecto *constrói e reconstrói seu conhecimento*, entendemos que é também uma busca do professor em ressignificar sua ação. É, portanto, a busca por uma educação transformadora.

Formação de Professores da Educação Infantil em bases legais

Embora saibamos que a formação de professores não é capaz, de sozinha, propiciar a qualidade e avanços na Educação Infantil, notamos seu reconhecimento, ao ser assegurada em documentos oficiais, que reafirmam a importância do processo de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A elevação da formação de professores da educação infantil em nível superior, permite-nos esperar dos futuros professores um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado em uma sólida cultura pedagógica. Para Pimenta (2006):

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didáticos pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor (p.41)

Como podemos notar, a formação de professores é indiscutivelmente relevante quando pensamos em avanços e melhoria da Educação Infantil. No tópico quatro do segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil,

percebemos a importância da formação de professores como um dos fatores relevantes para a promoção da qualidade da educação infantil.

O documento aponta que a habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio, sendo que os professores sem a formação mínima exigida por lei que exercem funções de professora ou professor de Educação Infantil, quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com o apoio da instituição onde trabalham. Caso atuem na rede pública, contarão também com o apoio dos sistemas de ensino.

Vale ressaltar que o conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a ser consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil. Os professores valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente.

Outro documento oficial que podemos destacar, que também enfatiza a formação de professores, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que em um dos artigos demonstra a importância da formação do profissional que trabalha com crianças ao enfatizar que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, mais especificamente sobre a formação de professores da Educação Infantil, podemos destacar a meta nº5 do Plano Nacional de Educação que propõe a formação dos profissionais da Educação Infantil.

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de Educação e organizações não governamentais, que realizem as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica em nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior (BRASIL/PNE, 2001).

Entendemos, portanto, que o Proinfantil foi um mecanismo, uma maneira de se efetivar o que já havia sido garantido por lei, presente na meta descrita anteriormente. O Programa tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor. Trata-se de um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

Certamente, a competência docente requer também mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Estes atributos, o professor dominará se estiver preparado, isto quer nos dizer que, dependerá não somente de sua formação inicial, mas também contínua.

O profissional consciente sabe que sua formação não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, apontando perspectivas. O resto é por sua conta. Muitos professores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional competente no qual são hoje.

Como já mencionado em outros documentos, a formação de professores em nível superior é defendida como preferencial. Porém, entendemos que há realidades muito delicadas em que o professor que atua na educação de crianças só possui como formação o ensino fundamental.

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com as quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural (KRAMER apud MACHADO, 2005, p.129).

Assim, entendemos que um profissional comprometido manifesta o interesse em buscar, pesquisar, refletir sobre sua atuação docente e redimensionando o seu fazer pedagógico. Consequentemente, os resultados dessa busca constante pelo saber, implicará positivamente na qualidade de todo processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Neste artigo analisamos o que a Política de Educação Infantil do Estado do Pará(2009) aborda sobre a formação de profissionais docentes neste nível de ensino. O referido documento preconiza os princípios éticos da construção coletiva das políticas públicas com qualidade social, valorizando a infância amazônica, especialmente a infância paraense, uma vez que são inúmeras as dificuldades enfrentadas no atendimento educacional infantil.

O documento considera que para a qualidade da Educação Infantil efetivar-se de fato, são necessários quatro eixos temáticos: gestão, infraestrutura, formação de professores e financiamento. Embora os quatro eixos temáticos sejam indispensáveis, analisaremos a formação de professores, foco do presente trabalho. Dentre os objetivos que podemos destacar, diferente do que já foi mencionado nos documentos anteriores, temos:

Destinar carga horária dos professores para estudo, planejamento socioeducativo, avaliações e reuniões pedagógicas;

Assegurar programas de formação de professores leitores com acesso a livros, publicações e recursos tecnológicos para os trabalhadores em educação infantil visando contribuir para pesquisa constante do professor.

Garantir a participação de professores em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais;

O primeiro objetivo aponta para a disponibilização de carga horária para estudo, planejamento e avaliação, além de reuniões pedagógicas nas quais podem ser discutidas medidas a serem tomadas com o objetivo de favorecer o processo qualitativo da instituição. Reservar tempo para estudo é acima de tudo pensar em um instrumento que tem por objetivo de tornar o professor reflexivo de sua prática atuando de maneira inteligente e flexível.

O segundo objetivo propõe sobre a importância da leitura na profissão docente, contribuindo tanto em sua formação profissional quanto em sua formação pessoal, visto que a leitura está diretamente relacionada à pesquisa.

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceitualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise.

Em primeiro lugar a formação como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1992, p. 21-22).

E, finalmente, o último objetivo nos remete a pensar sobre a formação continuada do professor, fazendo de suma importância a sua participação em encontros, seminários, congressos, palestras, simpósios, pois é neste momento que o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”(CANDAUI, 1997, p.57).

Portanto, entendemos que o aprender contínuo é essencial em nossa profissão visto que, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, intuição, indagações, teoria e criatividade para encarar situações ambíguas e incertas, portanto faz-se necessário ressignificar a identidade do professor. Pois, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (FREIRE, 1998, p. 58)

Formação de Professores: alternativa à uma filosofia da práxis

As contribuições de Gramsci (1987, p.13) referente a educação, não se encontram “reunidas e destacadas sob um título específico e particular em determinada obra, nem mesmo circunscritas em uma teoria completa e desenvolvida para este fim”, mas constam em várias de suas obras de sua produção intelectual, uma vez que os conceitos gramscianos se entrelaçam e relacionam-se frequentemente.

Apesar de não ser a categoria única dos escritos de Gramsci, “a temática pedagógica ocupa lugar central na prática e no pensamento gramscianos, emergindo a educação como instrumento necessário à luta entre classes sociais.” (OLIVEIRA, 2006, p.86)

De acordo com Oliveira (2006), baseada em Gramsci, não existe educação sem interesse, ou seja, neutra, e que por isso está vinculada a fatores ideológicos pertencentes a determinada classe.

Se a educação, tendo como pressuposto o pensamento de Gramsci, não é neutra e está inserida na dimensão cultural e política da sociedade, precisa ter a finalidade de desenvolver integralmente os sujeitos humanos enquanto seres totais, “capazes de participar politicamente da transformação da sociedade não-igualitária e formal, em prol da sociedade democrática efetivamente real.” (MELO, 2012, p. 35).

Para que o ser humano participe politicamente tendo em vista a transformação social, ele precisa apresentar uma atitude crítica

de superação da antiga maneira de pensar, tendo como elemento importante o pensamento concreto existente (universo cultural existente), e a este processo consideramos a filosofia da Práxis.

A expressão “Filosofia da Práxis”, segundo Melo (2012), foi cunhada por Gramsci em seus escritos no período em que esteve encarcerado, como forma de driblar a censura fascista de Mussolini e ter seus escritos fora da prisão.

Para compreendermos melhor o que seria a filosofia da Práxis, vamos desmembrar a expressão e tentar compreender filosofia e práxis em Gramsci.

A filosofia na compreensão de Gramsci é visão de mundo, assim, uma condição política. Gramsci (1987) afirma que “não há filosofia, ou seja, concepção de mundo sem nossa consciência de historicidade. [...] E que portanto, “na realidade, não existe filosofia em geral. O que existem são diversas filosofias ou concepções do mundo e sempre se faz uma escolha entre elas. “A escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também, fatos políticos” (p.15).

A práxis, entendida como uma unidade dialética entre teoria e prática, não é um fator meramente mecânico e sim o construto do devenir o histórico. Esse devir histórico deve ser também entendido na lógica do ser humano (ou sua natureza) como a expressão da coletividade e suas ações transformadoras de si e dos outros, cujas relações são de natureza social e histórica.

Assim, como, então, entender a filosofia a partir da práxis? A filosofia da Práxis busca a superação do senso comum e propõe elevar a condição cultural da massa e dos indivíduos, propiciando uma “consciência crítica e política aos sujeitos sociais e lhe permitam ser dirigentes e ao mesmo tempo se opor às ideologias autoritárias e conservadoras”. (MELO, 2012, p.34)

No entanto, com as novas exigências e as complexidades direcionadas a educação escolarizada refletidas no *métier* docente, o professor precisa de um processo continuado de conhecimento e

reflexão que o capacite a agir frente as novas competências, habilidades e saberes que lhe são requeridos.

Vinculado a isto, surge a necessidade de um novo repensar no perfil de formação que venha contribuir de maneira significativa na relação professor-aluno e no processo educativo em espaço e tempo real.

Para refletirmos sobre este aspecto, trazemos para dialogar Lima (2002) que considera:

o processo de formação continuada, a partir da necessidade de profissionalizar o (a) professor (a) com capacidade de enfrentar os dilemas sociais, ou seja, as contradições da sociedade complexa e em constantes mudanças. Enfatizo a necessidade de que o processo formativo seja orientado para a formação de um profissional com capacidade de agir com autonomia, reflexão crítica sobre sua prática reestruturando-a e construindo-a a partir das exigências emergente do trabalho de ensinar. [...] Uma base de conhecimentos que ajudem o (a) professor (a) a perceber as diversidades presentes no cotidiano da sala de aula e, seja capaz de tomar decisões, definindo ações e assumindo posturas éticas, respeitando os conhecimentos prévios, a linguagem, a origem social, a cultura dos alunos, e de construir uma racionalidade pedagógica que atenda as necessidades dos menos favorecidos, ou seja, das classes populares (p. 51).

Assim, fica evidente que o professor precisa ser mais que um transmissor de conhecimento. Precisa ser um problematizador do saber.

No atual contexto político educacional, é urgente a valorização dos saberes, das experiências e das relações que formam o “chão” da escola para que sejam articulados com a teoria no processo da formação, a fim de superar lacunas relacionadas entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

O processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de apropriar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investigam sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo (ALMEIDA, 2012, p. 75)

Ao compartilhar deste pensamento, Nunes e Monteiro (2008) destacam que existem vários conhecimentos necessários para a profissionalização docente, dentre estes elas destacam o conhecimento especializado, conhecimento científico-pedagógico, o conhecimento do conteúdo disciplinar e o conhecimento de conteúdo pedagógico, reafirmando a necessidade de espaços de formação continuada que possam oferecer conteúdos específicos, disciplinares, para a melhor atuação do professor.

Para Paulo Freire, a liderança revolucionária possui uma função ímpar no desvelamento da situação opressora e na anunciação de sua superação. Fundamentada numa práxis libertadora e em uma ação dialógica:

a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade. E, precisamente porque o seu compromisso é com as massas oprimidas para que se libertem, não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua adesão para a libertação. (FREIRE, 2005, p. 193).

A liderança revolucionária, dessa maneira, deve contribuir incessantemente com a “organização das massas populares em classe” (FREIRE, 2005, p. 205), ou seja, com o salto qualitativo da denúncia a uma ação transformadora concreta. Tarefa semelhante deve desempenhar os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Mas engana-se quem pensa que só precisa de uma postura política e revolucionária os professores que tem suas atividades voltadas a

jovens e adultos. As crianças são atores sociais, com capacidade de produção simbólica e constituição de suas representações e crenças.

Deste modo, Sarmiento (2004), chama a atenção para as produções culturais das crianças. Afirmar que a criança tem de ser compreendida como ser social, no contexto, nas relações/interações com os seus pares. Como sujeitos sociais, elas são “capazes de produzir mudanças nos sistemas nas quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural” (NASCIMENTO, 2011, p. 41)

Assim, fica claro que os professores da Educação Infantil também precisam estar em constante processo de pesquisa e de formação, refletindo sobre sua prática, de maneira a agir politicamente, manifestando o diálogo, mas sem imposições como afirma Paulo Freire:

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir d conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou se pregar no deserto. (FREIRE, 2005, p. 100).

Infelizmente, muitos professores estão cansados e desacreditados da educação. Por vezes tem razão por conta da “carência das condições físicas e materiais para desenvolver o ensino que gostariam; a desatenção da maioria dos pais às ações escolares dos filhos; as atitudes dos alunos consideradas inadequadas pelos padrões estabelecidos nas propostas escolares; o desprestígio do professor e da educação atribuído aos governantes e à sociedade, referindo-se especialmente aos baixos salários dos docentes.” (GIESTA, 2005, p. 33)

No entanto, acredito que os professores são os intelectuais mais preparados a liderarem ações que impulsionem a filosofia da Práxis. Para tal, é fundamental um processo formativo em que o professor reflita sua própria ação, e partir disso busque uma base de conhecimentos que o ajude a “perceber as diversidades presentes no cotidiano de sala de aula e, seja capaz de tomar decisões, definindo ações e assumindo posturas éticas, respeitando os conhecimentos prévios, a linguagem, a origem social, a cultura dos alunos, e de construir uma racionalidade pedagógica que atenda as necessidades dos menos favorecidos.” (MOSS, 2002, p 36)

Entretanto, para que o processo de transformação no âmbito educativo inicie, é necessário que o professor, intelectual que está diretamente ligado as classes dominadas, se identifique com sua ação, aceite suas convicções, se reconheça como tal.

A narrativa metafórica de Veiga – Neto (2012) acrescenta que é necessário visitar os porões, pois:

poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação[...] Com esses esforços de irmos aos porões, ativamos nossas indagações, atizamos nossas indignações (p.277 e 280).

Assim, conforme o autor supracitado, precisamos entender o presente e abrir-se para o futuro, e mais: saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível imprescindível para um pensamento relevante, superior, e por fim, para uma ação conseqüente. (VEIGA-NETO, 2012)

Considerações Finais

Considerar o processo de formação de professores como uma alternativa à filosofia da Práxis é um debate que entende que o

conhecimento amplia horizonte e propõe novas perspectivas. O poder público aos poucos vem reconhecendo a importância da formação, no entanto, temos muito a avançar para que direitos assegurados em leis sejam de fato efetivados.

A formação de professores, inclusive de professores da Educação Infantil, precisa ter como finalidade maior a reflexão. Assim, um professor reflexivo, problematizador, contribuirá que seus alunos problematizem suas ações e reflitam sobre elas. Mesmo as crianças, enquanto sujeitos de direitos, precisam pensar suas atitudes, e o professor tem um forte papel neste sentido.

É bem verdade que todo processo de formação e reflexão pessoal dos professores não será a redentora da educação, não promoverá por si só a filosofia da Práxis. Acreditamos ser uma alternativa. Mas que é preciso ação, é preciso revolucionar o que está posto. Não com autoritarismos, como afirmava Paulo Freire em consonância com Gramsci, mas democraticamente, dialogicamente, tendo em vista uma educação enquanto prática da liberdade na busca da emancipação dos oprimidos.

Referências

BRASIL. Decreto – Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília (DF), 09 de jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Convergências e tensões na formação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e as formas de vida. In: DALBEN, Ângela et al. **Coleção didática e prática de ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo horizonte: autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992.

GIESTA, Nágila Caporlúngua. O profissional docente e a educação escolarizada: decisões e ações. In: _____. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005, p.29-40

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. Formação de profissionais da Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros da educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (orgs.). **Formação de Professores: Presente, Passado e Futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p. 15 a 34.

MELO, Maria Lúcia. Gramsci e a Educação: as contribuições teóricas de Antônio Gramsci e suas repercussões no debate pedagógico brasileiro. Belém (Pa): SOCID/EDUEPA, 2012.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A.L.G & FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011. p. 37-54

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albene Lis. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. In: MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (orgs.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

PIMENTA, Selma G.(Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antônio(org.). **Profissão professor**. Porto: Editora, 1991.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz

(Orgs). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. In.: **Revista Brasileira de Educação** v. 17, n. 50, maio-ago. 2012, p. 267-282

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DE CASTORIADIS

*Elis Priscila Aguiar da Silva*⁵⁷

Resumo

Este texto consiste no resultado do compartilhamento de conhecimentos durante as leituras dos textos indicados para a disciplina Epistemologia e Educação, nas apresentações dos seminários, e nas discussões em sala sobre as teorias estudadas. O objetivo deste artigo é entender a partir da Teoria Social-histórica, como vem sendo construído o modelo tradicional/atual do ensino Educação Física Escolar, utilizando principalmente as categorias de análises, simbolismo, imaginário social, alienação, projeto revolucionário e autonomia de Castoriadis. Para isso utilizamos a pesquisa bibliográfica. No início do texto situaremos o leitor sobre os conceitos e fundamentos que sustentam a filosofia de Castoriadis. Em seguida faremos uma configuração histórica da Educação Física na escola e a possível construção de um novo modelo de ensino baseado na autonomia.

Palavras-chave: Educação Física. Castoriadis. Imaginário. Autonomia.

Introdução

Esse artigo foi construído a partir dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Nessa disciplina, tivemos a oportunidade de estudar os pensamentos epistemológicos referentes à modernidade e a contemporaneidade e suas relações com a educação.

57 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA; graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (UEPA) e Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). E-mail: elis_aguiar@yahoo.com.br.

Várias foram as teorias e os teóricos estudados, por exemplo: o materialismo histórico- dialético de Marx; o pensamento complexo de Morin; o pensamento pós-abissal de Boaventura de Sousa Santos, entre outros. Dentre estes e outros pensamentos, será o Social-histórico de Cornelius Castoriadis o foco deste artigo.

O presente artigo trata de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo, entender a partir da teoria Social-histórica, como vem sendo construído o ensino da Educação Física Escolar, utilizando como referências para esse entendimento principalmente as categorias de análises, simbolismo, imaginário social, alienação, projeto revolucionário e autonomia, bases da Teoria de Castoriadis.

No início do texto situaremos o leitor sobre os conceitos e fundamentos que sustentam a filosofia de Castoriadis no que perpassa as categorias analíticas citadas acima. Em seguida fazemos uma configuração histórica da Educação Física escolar e a possibilidade de um novo ensino da Educação Física a partir da autonomia.

O Social-histórico de Castoriadis

Como muitos teóricos da contemporaneidade, Castoriadis postula sua teoria contrapondo as ideias veiculadas pela modernidade, por isso, para entender o pensamento social histórico de Castoriadis, é necessário redimensionar a forma de pensar postulada pela ciência moderna, e esta, pautada na ordem, na separação e na razão como fontes exclusiva para se chegar ao conhecimento científico. Esse redimensionar se faz necessário, uma vez que, o núcleo epistemológico da teoria proposta pelo filósofo grego está no imaginário.

Vivemos um curso histórico no qual, as ações, movidas pelo simbólico que impregna nossa imaginação é o que direciona as decisões, atribuindo sentido, construindo assim a história social, que vai além das condições matérias dadas, além do determinismo.

Assim, utilizando as palavras de Castoriadis para compreendermos o simbolismo temos:

A funcionalidade toma de empréstimo seu sentido fora de si mesma; o simbolismo refere-se necessariamente a alguma coisa que não é simbólico, e que também não é somente real-racional. Este elemento, que dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica, que sobre determina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individuais ou coletivos- este elemento nada mais é do que o imaginário da sociedade ou da época considerada (CASTORIADIS, 2000, p.175)

De posse do conceito de simbolismo dado por Castoriadis, podemos perceber que o imaginário, é a base utilizada por uma sociedade para construir sua rede simbólica, e é a partir do entendimento do imaginário, e este entendido como “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/ formas/ imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’” (CASTORIADIS, 1982. p. 13) que saberemos de qual forma é construído o sentido que a mesma atribui para si, tanto individualmente como coletivamente.

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a “escolha” que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a “funcionalidade”. (CASTORIADIS, 2000 p.177)

A partir do disposto acima, Castoriadis explica o simbólico e sua indissociabilidade com tudo o que cerca a vida social em especial as instituições. “Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico [...]. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico” (CASTORIADIS, 1982. p. 142).

É justamente durante a dinâmica da relação entre a sociedade e a instituição que se estabelece a alienação social, “a alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a automização e a dominância relativamente à sociedade (p.159).”

Dessa forma, a alienação pode ser entendida como a personalização das instituições sociais e a capacidade da mesma, mediante essa personalização/automização de gerir o imaginário que orienta a vida, uma vez que, ao ser dado as instituições um caráter de autogerenciamento, de tomadas de decisões totalmente autônoma, acabamos por não reconhecer, que o imaginário contido e propagado pelas instituições é produto da própria sociedade.

Para Castoriadis (2000), existem dois níveis de alienação, a social, já vista, e a individual, no nível individual, “o essencial da heteronomia - ou da alienação, no sentido mais amplo- é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo (p. 124)”.

A alienação então ultrapassa o que seria o discurso do outro, uma vez que é implantado e repassado, de maneira anônima, sem um “preletor”, que reivindique tal discurso como seu, ou seja, o discurso se autoafirma mediante a impessoalidade dos mecanismos do mercado, das instituições a medida em que essas estruturas sociais solidificam uma estrutura da sociedade dividida em classes sociais (OLIVEIRA, 2009).

Apesar da alienação solidificar a divisão de classes, o rompimento com a alienação, vai muito além de fazermos uma revolução social que

busque “apenas” findar com a divisão social, haja vista que a alienação não se origina apenas da realidade dada, mas de toda uma rede simbólica construída entorno do imaginário contido no inconsciente dos indivíduos que fazem parte desta sociedade.

A questão da mudança social em Castoriadis está vinculada à da 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 (OLIVEIRA, 2009. p.54).

Realizar essas mudanças nas relações do ser humano com o saber e a instituição para construção de uma nova sociedade, se vinculam intimamente com a maneira pela qual a sociedade constrói e se relaciona com o imaginário produzido pela própria sociedade, e principalmente, a maneira na qual essa sociedade se enxerga como produtora desse imaginário.

Dessa forma, para rompermos com a alienação, precisamos entender a partir do que a sociedade cria suas instituições e as representações que dialogam com elas, ou seja, precisamos conceituar o imaginário social.

Toda relação social e, mais ainda, toda instituição social exigem que o homem prolongue sua existência em imagens que faz de si mesmo e do outro, de seu passado e de seu futuro. Ora, isto supõe um trabalho permanente da imaginação, sua interação com a razão e as paixões e, em particular, a tradução em imagens de conceitos abstratos, tais como sociedade, virtude, etc. Contrariamente à memória, que não faz senão conservar as idéias, a imaginação é criadora; as imagens que produz se organizam em todo um mundo imaginário, infinito e sem limites (CASTORIADIS, 1982 apud DO VALLE, 1997. p. 161).

Visto como os conceitos, simbólico, alienação, imaginário social, são estruturados no pensamento social-histórico de Castoriadis, podemos direcionar nossa escrita, para o que o autor chama de “projeto revolucionário” que pretende uma revolução no âmbito simbólico, imaginário buscando assim, superar todas as formas de alienação através da “reorganização e reorientação da sociedade pela ação autônoma dos homens” Autonomia como “domínio do consciente sobre o inconsciente” (CASTORIADIS, 2000, p. 97 e 123)

Tem-se, então, que a luta pela autonomia passa a significar uma luta pela reapropriação das instituições, pela sua desmistificação, pelo reconhecimento de que elas são criaturas dos homens, individual ou coletivamente, pela superação do imaginário social opressor e mistificador. E articulada a todas essas questões vamos encontrar a questão da educação (CÓRDOVA, 1994. p. 34)

Dessa forma essas mudanças serão possíveis, mediante uma revolução social, que vai além da troca do sistema econômico e o fim das classes sociais, mas que priorize principalmente e essencialmente, a troca do “sistema de pensamento” que rege essa sociedade, para que este, não mais seja alicerçado por um discurso, advindo do simbolismo e imaginário do outro, sem que haja um mecanismo de filtragem, não para simplesmente negá-lo, mas para redimensioná-lo junto ao conteúdo que o próprio ser autônomo já reorganizou anteriormente e buscaremos isso através da educação.

A educação na perspectiva social-histórica

A educação dentro da teoria social-histórica de Castoriadis é vista, como meio pelo qual, é possível estabelecer e desenvolver o “projeto revolucionário”, visto que este é um elemento da práxis. Práxis, nesse sentido, entendida como “fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (CASTORIADIS, 1982. p. 94)

Esta compreensão de projeto revolucionário no campo educacional é vista como a capacidade de reorganização pelas ações autônomas dos sujeitos do sistema escolar. Há uma organização instituída, mas que é capaz de ser modificada pela ação consciente, crítica e autônoma dos atores educacionais. (OLIVEIRA, 2009. p. 55)

Podemos utilizar aqui, a formação do currículo, como exemplo, de algo que pode ser modificado pela ação consciente, crítica e autônomo dos atores educacionais. Mas para isso, o currículo precisa ser entendido como resultado de uma construção social, superando dessa forma, a visão naturalista que o considera como um dado de realidade, negando por tanto o caráter das ações simbólicas que direcionadas pelo imaginário constroem o currículo. Em outras palavras,

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA, 1995 apud ALBUQUERQUE, 2002. p. 16).

Nesse sentido, refletir sobre como o currículo é historicamente construído significa, estar consciente que a formação do mesmo, não implica apenas numa escolha de conhecimentos e informações, porém de “regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo”. Assim, “constituem formas de regulação sociais produzidas através de estilos de raciocínio”, as quais condicionam “formas particulares de agir, sentir, falar, e ‘ver’ o mundo (POPKEWITZ 1994 apud ALBUQUERQUE, 2002. p. 17).

Assim, só começaremos a modificar as estruturas organizacionais instituídas na sociedade, a partir de uma autonomia, do “domínio reflexivo

do processo de simbolização através do qual o imaginário se presentifica. Este domínio reflexivo é resultante de um longo processo social-histórico, tal como é o processo de simbolização” (CÓRDOVA, 1994. p.29).

Esse fluxo contínuo de representações produzidas, absorvidas e reelaboradas pelos indivíduos, cria situações específicas para a compreensão da construção das identidades coletivas e individuais como objeto de trabalho dos sistemas educacionais, tendo-se como objetivo primeiro a criação de condições propícias ao estabelecimento da autonomia dos indivíduos. (RODRIGUES, 2008. p.9)

Perpassando a questão da Educação temos a Educação Física e a necessidade urgente de entendermos a situação atual de seu ensino nas escolas como algo fundamentado em um imaginário social mistificado, em um simbolismo preso a manutenção da alienação, mas tendo sido construído pode – e deve- ser desconstruído mediante a busca pela autonomia individual alicerçada pela autonomia coletiva.

Para melhor compreendermos a situação atual do ensino da Educação Física nas escolas, e de que forma este foi se configurando, faremos um breve histórico da disciplina Educação Física.

A Educação Física como disciplina Escolar no Brasil: a construção de um imaginário capitalista

No livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” nos é exposto que historicamente a Educação Física foi utilizada como prática pedagógica a serviço dos interesses da classe social hegemônica, ora proporcionando força física para que esta fosse usada como moeda de troca na fábrica no contexto da revolução industrial europeia, ora como, instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico- que por si só gera saúde- estariam aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como a prosperidade da pátria no contexto escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Da mesma forma, entre o século XIX e início do XX, o Brasil passava por transições de ordem política, econômica e social, com isso existia a necessidade de consolidar o sentimento de amor à pátria, preparar corpos saudáveis e dispostos para serem utilizados de forma eficaz e produtiva pelo novo modo de produção capitalista. Esses ideais propagados pelo regime republicano deveriam ser transmitidos pela instrução pública desde a educação primária nas e através das escolas, local de formação dos futuros cidadãos. Esse contexto, no qual a sociedade brasileira se encontrava é imprescindível para dar suporte aos discursos da elite do país sobre a necessidade da implantação da Educação Física nas escolas brasileiras (FERREIRA; CARVALHO, 2011; FRANÇA, 2012).

Como podemos perceber, o processo de implantação da Educação Física como parte da educação pública não aconteceu de modo aleatório, mas seguiu a necessidade de consolidar um novo padrão de pensamento que agora também incluía a educação do corpo como primordial para o avanço do capital. França (2012) nos descreve essa conjuntura quando afirma que:

A educação física estava afinada com o discurso surgido na Europa nos séculos XVIII e XIX, qual seja, de fortalecimento do corpo, por meio da exercitação da ginástica, dos jogos, exercícios militares e outras formas que de alguma maneira realizasse a movimentação do corpo de forma sistemática, promovendo força e saúde, o que de maneira velada correspondia a determinados interesses de classe (p.114).

Ainda, sobre a educação física se configurar como conhecimento baseado nos interesses capitalistas, e, portanto, em um imaginário coletivo corrompido, Maricilde Coelho (2008, p.173), nos mostra que:

Nas décadas iniciais da república, a escola primária teve a preocupação de fazer das datas cívicas atividades escolares. Numa época de conflitos sociais,

onde a legitimação da nacionalidade ainda corria os riscos das ideologias estranhas ao capitalismo, era fundamental, como lembra José Murilo de Carvalho, recriar o imaginário dentro dos valores republicanos.

É, portanto nesse contexto de busca por consolidar a república e de garantir a permanência e avanço do modo de produção capitalista no Brasil que são pensadas as práticas corporais e a forma como essas seriam ministradas nas escolas. O que comunga com o que Escobar (2005) diz sobre a relação escola e capitalismo “a escola organiza o seu processo de trabalho pedagógico pautado pelas normas da organização do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista” (p.19).

Ter clareza dos simbolismos e do imaginário que permeou e permeia a alienação dos conteúdos da Educação Física -anteriormente, visando adestrar e formar corpos capazes de suportar horas de trabalho fabril para garantir os maiores valores de mais-valia, e atualmente como prática de atividades físicas sem sentido e significado para os alunos, por estarem desconectada das relações sociais que permeiam a vida- é ao nosso ver, o ponto essencial para chegarmos a um imaginário radical e portanto uma forma autônoma de pensar e redimensionar o ensino da Educação Física, pois ao tomarmos consciência que de algum modo tudo é uma criação humana, tudo pode ser recriado .

Para nos tornarmos indivíduos autônomos, não precisamos levantar bandeiras e bradar discursos apaixonados, basta sermos capazes de existirmos enquanto potência criadora, pois se fomos nós que construímos nossas “amarras”, seremos nós os encarregados de rompê-las. (BITTENCOURT, 2008. p. 16)

Assim, definir as atividades corporais construídas e sistematizadas ao longo da história como algo inerente ao ser humano, mascara “as relações entre produção de conhecimento, o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar, o de treinamento de habilidades específicas para o trabalho” (ESCOBAR, 2005.p.17).

Negando dessa forma a capacidade inalienável do ser humano como criativo e histórico.

Nesse sentido, a qualidade das conexões entre os fenômenos educativos e os processos sociais desenvolvidos na sociedade em geral, é o modo de produção o qual essa sociedade está consolidada, mas além dele, é o significado que a sociedade atribui a partir de seu imaginário coletivo anônimo. Dessa forma, as diferentes concepções de sociedade e de educação são geradas por diferentes projetos históricos arraigados em diferentes imaginários.

Em um projeto histórico de manutenção do *status quo*, a educação física será vista como mais uma forma de movimentar o mercado e obter lucro, “provocando, inevitavelmente, a perda da identidade nacional-cultural pela aculturação materializada na imposição de práticas forâneas” (ESCOBAR, 2005, p.23).

Na visão de Freire, uma invasão cultural, uma ação “indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la”. (1980 Apud Rodrigues, 2005, p.7).

A educação física na perspectiva social-histórica

A Educação Física, mesmo sendo uma disciplina do currículo escolar, vem sendo desenvolvida nas escolas como um momento para realização de atividades sem que haja de fato uma intervenção pedagógica por parte dos professores. Em outros contextos, a Educação Física escolar se tornou predominantemente esportivizada, encontrando na prática dos esportes o significado para sua permanência no currículo escolar.

Essa dinâmica de alienação na qual a Educação Física Escolar se encontra não se deu de maneira aleatória, é resultado de uma construção história que se inicia com os interesses e motivações sociais e políticas para sua implantação nas escolas.

Romper com o imaginário alienado, que tem sido alicerçado no inconsciente dos atores educacionais mediante a automatização da prática de um ensino da Educação Física baseado no lema olímpico “Citius, Altius, Fortius” – o mais rápido, o mais alto, o mais forte – pressupõem a necessidade de se entender a importância do ensino da história da Educação Física Escolar como, um elemento fundamental para a compreensão dos processos históricos e principalmente de construção desse imaginário de alienações que sustentou e sustenta o trato com a educação física como disciplina que tende a manter a hegemonia da classe social dominante, e mais que isso pretende manter uma caráter acrítico característica essencial para que os alunos não sejam formados na perspectiva da autonomia.

No caso da Educação Física, o conceito de autonomia está ligado, primordialmente a necessidade de formar sujeitos e coletivos que de forma consciente reavaliem e reorganizem sua postura diante às imposições culturais da sociedade do espetáculo que toma conta das quadras e pátios das escolas brasileiras.

Assim não propomos aqui, que modalidades esportivas que fazem parte do conteúdo da cultura corporal como o futebol e o vôlei, esportes esses de maior apelo midiático em nosso país, sejam negados aos alunos, mas que este conteúdo não sobrecarreguem a carga horária da Educação Física Escolar, principalmente nos primeiros ciclos dessa escolarização, impedindo dessa forma, que os alunos experimentem outros conteúdos, como a ginástica, a dança, a capoeira, lazer, e nem seja internalizado de maneira alienante, ou seja, sem que exista uma reorganização consciente de sua prática, mas que o aluno mediante a práxis estabelecida com o professor, possa como “sujeito autônomo saber ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e : isso é bem meu desejo” (CASTORIADIS, 1982. p. 126).

O ensino da educação física deve afirmar-se pelo acesso das camadas populares ao campo da produção cultural da sociedade no sentido mais abrangente, promovendo eventos de esporte e lazer voltados especialmente para o envolvimento de todos os

segmentos sociais demandantes na organização, no planejamento e na participação sempre visando à autonomia. Nessa perspectiva são louváveis os programas de ensino que tem como objetivo “garantir o desenvolvimento de atividades esportivas que caracterizam a nossa cultura, incentivando o resgate das tradições e promovendo a autoestima do povo brasileiro” (ESCOBAR, 2005. p.32).

Para finalizar, ressaltamos que, nada disso valerá se perdermos de vista que a prática do professor, precisa estar fundamentada no conhecimento aprofundado da luta ideológica contemporânea para, reconhecer quais são as características imprimidas pelo imaginário nas mais diversas instituições e práticas pedagógicas, sendo elas da Educação Física ou de outra disciplina do currículo escolar.

Considerações Finais

De acordo com a teoria social-histórica, raciocinar em função dos pressupostos da ciência moderna, implicará em uma conclusão da realidade, baseada unicamente na imutabilidade dos elementos que regem a sociedade nos seus mais variados âmbitos ignorando, portanto a dimensão do imaginário social, negando com isso o caráter mutável e transformável desses elementos.

Portanto, a negação da centralidade do simbólico e do imaginário na construção dos conceitos, ideias e cultura que caracteriza e constitui uma sociedade, gera a alienação ao propagar uma falsa ideia de que essas construções são elaboradas e geridas pelas instituições, essas entendidas, como entidade metafísica, acima de qualquer intervenção da sociedade. Essa falsa impressão retira das mãos do indivíduo social, o poder de dimensionar/redimensionar, de maneira autônoma seu modo de pensar, de refletir, e de viver.

Para a teoria de Castoriadis, a educação como práxis, é indispensável para findar com o pensamento de naturalização do sistema escolar ao reorganizá-lo a partir da formação e ação de sujeitos autônomos.

Ao analisar a educação física e seu processo histórico como disciplina escolar, conseguimos compreender, que a mesma foi construída em função da consolidação de um imaginário capitalista, que continua interferindo na prática escolar através do simbolismo de futuro promissor, de esporte nacional e do apelo midiático que cercam algumas modalidades esportivas.

Para construirmos uma outra forma de ensino educação física, é necessário começarmos a refletirmos na perspectiva da teoria social-histórica e então, enxergar e formar nossos alunos como seres autônomos capazes de através da avaliação consciente, realizar suas escolhas e preferências sem que essas sejam influenciada de forma alienada pelo imaginário social.

Referências:

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. **Trilhas e Temas da Disciplina Filosofia da Educação a partir da PUC-SP**. 2002. 241 f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BITTENCOURT, João Batista. O pensamento social como ferramenta de transformação política: um diálogo entre Pierre Bourdieu e Cornélius Castoriadis. In: **Revista eletrônica de ciências sociais**. Ano2. V5. Dez 2008. Disponível em: < <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/view/399/372>> Acessado em: 20 de Nov. 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. Cap. III. A instituição e o imaginário: primeira abordagem. In: **A instituição imaginária da sociedade**. 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

COELHO, Maricilde. **A Escola Primária no Estado do Pará (1920 a 1940)**. 2008. 213 f. Tese de doutoramento em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo. Editora Cortez, 1992.

CÓRDOVA, Rogério. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. In: **Em Aberto**. Ano 14, n.61, jan/mar. Brasília, 1994. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/909/815>>. Acesso em: 20 Nov. 2013.

ESCOBAR, M. O. Jogo e Esporte na Cultura Corporal. In: **Manifestações dos Jogos**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. p. 9-45. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/123456789/230>>. Acesso em: 20 Nov. 2013.

FRANÇA, Ney. **A Educação Física no Ensino Primário no Estado do Pará na Primeira república (1889- 1900)**. 2002. 127 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

FERREIRA, Ana Emilia; CARVALHO, Carlos Henrique. As Escolas Primárias no Brasil na Primeira República: influências pedagógicas (1890 – 1930). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011. Disponível em < http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300668175_ARQUIVO_TrabalhocompletoANPUH2011.pdf>. Acessado em 20 Nov. de 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde. O social-histórico e a educação em Castoriadis. In: **Revista Cocar**. V3. N5. Jan/Jun. Belém: EDUEPA, 2009.

RODRIGUES, Denise. A educação como projeto político: lições de autonomia em Castoriadis e Freire. In: **Revista Cocar**. V2. N4. Belém: EDUEPA, 2008.

ENRIQUE DUSSEL: FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO

*Faneide Pinto França Bitencourt*⁵⁸

Resumo

Este estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, tendo como ponto central de discussão a crítica que Enrique Dussel faz a cerca da racionalidade moderna (mito da modernidade) e os pressupostos de sua filosofia da libertação. A filosofia dusseliana questiona o pensamento científico moderno difundido em todo o mundo como padrão dominante de ciência e o eurocentrismo (cultura europeia sobrepondo-se as demais culturas). Assim, Enrique Dussel defende o pensamento latino-americano como possibilidade de construção científica, filosófica e cultural. A partir da filosofia da libertação e das análises que Dussel apresenta sobre Paulo Freire, aponta-se uma perspectiva de educação comprometida com os oprimidos e os excluídos da sociedade. Esse pensamento envolve a ideia de ouvir a voz do outro que foi silenciado ao longo do tempo, contribuindo assim para uma educação que prima pela libertação do oprimido.

Palavras-chave: Racionalidade moderna, Filosofia da libertação, Dussel, Freire, Oprimido.

Introdução

Este trabalho tem a intenção de fazer um debate sobre a construção da racionalidade moderna, apresentando a filosofia da libertação, postulada por Enrique Dussel como uma contraposição ao pensamento moderno, assim como as contribuições de Paulo Freire para formulação de uma educação libertadora.

58 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado Pará - UEPA.

Para tanto, buscamos fazer um paralelo entre as duas vertentes que ora apresentamos: de um lado o pensamento moderno europeu caracterizado como hegemônico e do outro o movimento de resistência do pensamento latino-americano, enquanto uma filosofia da libertação.

Acreditamos que ao fazermos uma discussão sobre a construção do pensamento científico, podemos contribuir para a área da educação, trazendo a necessidade de uma reflexão sobre o papel do educador e da própria formação do ser humano dentro deste contexto de conflitos políticos, sociais e culturais.

Para que possamos compreender a relevância da filosofia de Dussel enquanto crítica ao conceito de modernidade, torna-se imprescindível o entendimento do processo de criação e fundamentação do pensamento moderno e suas repercussões no âmbito educacional e social.

Existem algumas discussões acerca do surgimento e do processo de construção do conhecimento científico e filosófico. No entanto, dois posicionamentos antagônicos são evidentes e embasam este estudo: O pensamento moderno clássico e a filosofia da libertação, entendida como movimento de uma epistemologia latino-americana.

A origem da racionalidade moderna pelo prisma europeu deu-se na civilização ocidental, onde renomados teóricos como Weber, Hegel e Comte muito contribuíram para a consolidação do pensamento moderno, trazendo a valorização da razão humana, da subjetividade e a visão positivista de ciência. (OLIVEIRA, 2012)

Para Enrique Dussel o fato de uma cultura julgar-se como superior e a outra como inferior, caracteriza-se como o que ele chama de mito da modernidade. Este mito coloca a cultura do dominador como superior e mais desenvolvida, onde o dominado por sua vez é possuidor de uma cultura rude e bárbara. O mito da modernidade torna o outro vítima, sendo este mesmo o único responsável por sua vitimização, dessa maneira o sujeito moderno é inocente neste processo de violência e subjogação contra do outro. (DUSSEL, 1992)

A escrita deste artigo está estruturada em três tópicos: o primeiro trata do surgimento da racionalidade moderna, o segundo traz os pressupostos da filosofia da libertação proposta por Enrique Dussel e o terceiro busca fazer uma aproximação entre a filosofia dusseliana e o pensamento de Paulo Freire. Para finalizar trazemos algumas considerações que foram possíveis fazer a cerca dos postulados de Enrique Dussel e que trazem contribuições para a construção de uma educação libertadora.

Origem da racionalidade moderna

Para Hegel, o início da modernidade é marcado pelo surgimento do Iluminismo e pela Revolução Francesa, onde esses acontecimentos demonstram as intensas transformações pelas quais a Europa passava naquele momento. Para ele, os outros mundos e as outras culturas nada têm a ensinar ou a contribuir com o pensamento europeu. (OLIVEIRA, 2012) Ainda na visão Hegeliana, a civilização europeia teria direito absoluto sobre a essência deste conhecimento, uma vez que segundo Oliveira (2012, p.2) o ocidente “era portador de um grau de desenvolvimento do espírito mundial, enquanto todo o outro povo não teria direito”.

Outro teórico que muito contribuiu para difusão do pensamento moderno foi Weber. Segundo Oliveira (2012) Weber pontua que a modernidade é associada diretamente ao contexto histórico ocidental, onde ele coloca que as culturas das civilizações do ocidente são recheadas de significados e valores, diferentemente da cultura oriental. Podemos perceber de maneira muito nítida uma desvalorização e diminuição de tudo o que era produzido fora da Europa. Vejamos o que Weber (1992 apud OLIVEIRA, 2012, p.01) nos coloca:

em todas as teorias asiáticas faltava um método sistemático comparável ao de Aristóteles, e inexistia qualquer conceito racional [...] um tratamento racional, sistemático e especializado da ciência por especialistas treinados, em um sentido que se aproximasse de seu atual papel de dominância

na cultura contemporânea, não existiu senão no Ocidente.

Segundo Weber, a propagação da cultura ocidental não pode ser vista somente pelo prisma da razão, mas principalmente pelo desenvolvimento e organização das sociedades modernas.

Nesta linha moderna aparece também Comte que cria o Positivismo, afirmando que o conhecimento científico transcende ao filosófico e religioso. Para Oliveira (2012) seu estudo baseia-se na observação dos fenômenos como única forma possível de conhecimento científico. Neste contexto, a experimentação também é um fator fundamental, uma vez que através dela as hipóteses são verificadas e posteriormente as leis e teorias são elaboradas. O que Comte propunha era racionalizar acerca do tema humanidade, sendo que seu pensamento deveria estar afastado dos métodos filosóficos, baseando-se na objetividade e experimentação. (OLIVEIRA, 2012)

Assim, o pensamento moderno europeu caracteriza-se como a valorização da razão humana e das ciências naturais, tendo seu marco histórico defendido por Hegel nas revoluções, francesa (1779) e inglesa (1688), momentos de grande efervescência intelectual, devido às mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas vividas neste período de transição. Conforme nos coloca Oliveira (2012) o Iluminismo é tido por Hegel como um momento determinante no surgimento do conceito de modernidade.

A partir deste momento a Europa se define como descobridora e colonizadora. Dussel postula que (1992, p.46):

o ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, e sim como o mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado como "matéria" do ego moderno.

Em seus estudos Dussel (1992) afirma que o conceito de modernidade surge a partir do descobrimento da América, com

a conquista do Atlântico. A racionalidade moderna por sua vez tenta explicar este fenômeno através de uma invenção ideológica esquematizada entre Grécia-Roma-Europa. Esta nova filosofia proposta por Dussel é vista de forma particular, específica, e não mais aquela filosofia moderna, que fora tradicionalmente europeia na maior parte de sua história e, hoje se apresenta também como norte-americana.

Para Dussel, (1992) o advento do pensamento moderno nasce em pleno século XV, quando ele afirma que:

A modernidade nasce em 1492, embora algumas cidades europeias haviam desenvolvido a cultura que formalmente produziria a modernidade, a concretização desta só foi possível por ter havido as condições históricas para uma efetiva origem. O 1492, isto é, a organização de um mundo colonial e usufruto das vítimas em nível pragmático e econômico (p.241).

Nesse contexto de imposição do pensamento e da cultura europeia Dussel (1992) propõe a filosofia da libertação, que vem no sentido justamente de se contrapor a esse padrão eurocêntrico. Assim como traz uma discussão sobre a difusão da cultura europeia como superior e as demais como inferiores, como os dominadores e os dominados. A filosofia de Dussel entende o eurocentrismo como a imposição da cultura europeia sob as demais culturas. Na concepção moderna a única cultura genuína, de valor é a ocidental, enquanto as demais manifestações culturais são tidas como inferiores, sem valor.

Percebemos no pensamento dusseliano um esforço em criar uma filosofia nova, uma linha de pensamento próprio dos povos latino-americanos, evitando limitar-se a meras interpretações dos clássicos. Busca-se uma filosofia de periferia, que trate dos problemas da realidade em que estamos inseridos e de alternativas para solucioná-los. (DUSSEL, 1992)

A filosofia proposta por Enrique Dussel

Iremos centrar nossa discussão no pensamento dusseliano, buscando assim não basear nossa argumentação na filosofia europeia, explicitando que não é intenção da filosofia da libertação ter no pensamento moderno seu parâmetro, seu objeto ou o reconhecimento quanto a sua relevância. Podemos, então, ter claro que a proposta intencionada por Dussel é uma filosofia ativa, criadora e por si só libertadora, com características socioantropológicas próprias dos povos latino-americanos. (DUSSEL, 1992)

Ao longo dos tempos, conforme coloca Dussel (1992) o único pensamento dominante foi e ainda é o ocidental, como forma de anular tudo o que é produzido fora dos territórios, europeu e norte-americano, como se o que se fizesse e se pensasse fora de seus domínios fosse insignificante e inferior. O esforço eurocêntrico é exatamente no sentido de invisibilizar as demais culturas e formas de produzir e pensar o conhecimento, para que possa subjugar e dominar os demais povos considerados por eles como dignos de serem excluídos.

Existe toda uma justificativa para este posicionamento eurocêntrico: o europeu como um povo que trabalha a sua alteridade, precisa auxiliar os demais povos primitivos. É como se nós, os povos latino-americanos, da periferia, permitíssemos ser dominados por aceitarmos que somos inferiores.

Ao problematizar o seu contexto Dussel (1995) percebeu nele a forte presença de elementos altamente opressores da filosofia moderna, dificultando a identidade entre o pensamento eurocêntrico e seu próprio continente, o que fez com que ele verificasse a necessidade emergencial de uma filosofia com características latinas, que viesse dar conta da realidade destes outros seres.

A filosofia da libertação vem denunciar as relações de poder e opressão latentes, onde sujeitos subjagam outros, por conceberem-se como superiores, enquanto estes outros são percebidos como não-civilizados. Trata-se da negação e encobrimento do outro em

sua alteridade negada, que para Dussel (1992) se caracteriza como a identidade e dignidade de outras culturas.

Com o intuito de superar o conceito de modernidade europeu, Dussel (1992) postula sobre o projeto da transmodernidade, o qual busca transcender o caráter emancipador racional eurocêntrico através da inclusão em seu discurso, das alteridades negadas pela modernidade. Dessa forma, a razão deixa de ser vista como emancipadora, passando a ser vista como libertadora, na tentativa de superar a exclusão e a invisibilidade do outro, do indivíduo periférico.

A transmodernidade é pensada como um projeto de libertação política, social e econômica, que se contrapõe ao discurso eurocêntrico, visando incluir o oprimido, o dominado, aquele que por vários anos foi inferiorizado, anulado. Para sustentar esta afirmativa, Dussel (2003) destaca que:

Até ao presente, a “comunidade hegemônica filosófica” (europeu-norte-americana) não outorgou nenhum reconhecimento aos discursos filosóficos dos mundos que hoje se situam na periferia do sistema-mundo. E esse reconhecimento da dignidade de outros discursos da modernidade fora da Europa é um fato prático que a ética da libertação tenta tornar inevitável, visível, preempatório. Esse reconhecimento do discurso do outro, das vítimas oprimidas e excluídas, já é o primeiro momento do processo ético de libertação da “filosofia.” (p.77).

Esse pensamento surge como um movimento contrário a filosofia moderna, entendida também como europeia, fundada na ontologia, considerando a condição de opressão dos povos latinos. Dussel (1992) aponta como contraditória a estes povos uma filosofia centrada num sujeito, em um só ser que é o único capaz de capacitar os outros, tidos como entes. O outro, ao relacionar-se com o ser ontológico é objetivado, tornando-se objeto do sentido e do conhecimento do ser, mas sempre, em sua essência objeto de um ser.

É contra a totalidade necessária à unidade do ser ontológico que o filósofo argentino postula, em busca de um pensamento não-opressor e libertador, próprio dos povos latinos. DUSSEL (1976) afirma que:

como totalidade espacial, o mundo sempre situa o eu, o homem ou o sujeito como centro; a partir de tal centro se organizam espacialmente os entes desde os mais próximos e com maior sentido até os mais distantes e com menor sentido (p.30).

A racionalidade moderna baseada em uma visão ontológica, coloca que o ser pode dar o sentido que quiser, e se quiser, ao ente, ao periférico, bem como pode simplesmente excluí-lo, negando-lhe qualquer sentido ou significado. Portanto, o eu pode negar a própria existência do ente. (DUSSEL, 1976)

Assim, a filosofia da libertação tem como principal finalidade romper com a ordem universal imposta, que desconsidera as pessoas excluídas e vitimizadas, buscando criar uma nova situação de inclusão e por que não dizer, de justiça social. Trata-se de uma filosofia latino-americana que se coloca como ciência tanto quanto a filosofia moderna, mas que apresenta característica de ser própria dos povos oprimidos, até então dominados, inferiorizados, excluídos e por assim dizer, invisíveis.

A intenção de tornar sujeitos em objetos é o foco principal da ideia de totalidade difundida pela filosofia moderna. Nessa nova visão da filosofia da libertação, a opressão e a exclusão não têm espaço. A voz dos que até então foi calada, começa a ter vez, a ter relevância histórica, social e científica. (DUSSEL, 2003)

Podemos afirmar que para transcender a totalidade ontológica, temos que conhecer e discutir a filosofia eurocêntrica. No ato de superação desta totalidade ontológica, ultrapassarmos estes outros pensamentos, até incorporarmos o pensamento dusseliano. Para tanto, é extremamente necessário que se escute a voz do outro, que olhemos para ele por outro prisma: o da capacidade de refletir e criar. Dussel (1995) afirma que

O oprimido, o torturado, o que vê ser destruída sua carne sofredora, todos eles gritam, clamando por justiça: – Tenho fome! Não me mates! Tem compaixão de mim! – é o que exclamam esses infelizes. [...] Estamos na presença do escravo que nasceu escravo e que nem sabe que é uma pessoa. Ele simplesmente grita. O grito – enquanto ruído, rugido, clamor, protopalavra ainda não articulada, interpretada de acordo com o seu sentido apenas por quem “tem ouvidos para ouvir” – indica simplesmente que alguém está sofrendo e que do íntimo de sua dor nos lança um grito, um pranto, uma súplica. É a “interpelação primitiva (p.19).

Na visão da filosofia da libertação devemos buscar entender o outro, como um ser vivo que está próximo de nós, que não é uma categoria abstrata. Todo aquele que ao longo de vários séculos de história vem sendo excluído e oprimido, se caracteriza como o outro. Dussel refere-se ao outro como “a mulher camponesa e proletária que suporta o uxoricídio. À juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio. Aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo” (DUSSEL, 1976, p. 5).

Segundo Dussel (1995) há tempos este outro grita por estar excluído da sociedade e por ser agredido ao ser objetivado por um ser qualquer. No momento que esse ser qualquer rompe com a sua totalidade, não mais pode tornar seres humanos objetos. Assim, ele pode começar uma relação com este outro, de modo que também para ele, o afastamento desta ideia de totalidade, possa ser uma possibilidade de liberdade para ambos.

A premissa utilizada por Dussel é de que todo o conhecimento e todo o sistema implantado em vigor, que nós latino-americanos repetimos, nada mais é do que a visão e o estabelecimento de um sistema imposto, pelos teóricos da Europa e dos Estados Unidos, fazendo de nós simples repetidores dos conceitos e pensamentos próprios de quem não vive a nossa realidade, caracterizada pela pobreza, subdesenvolvimento e exclusão.

Dessa forma, a filosofia da libertação pretende uma prática que leve em consideração “o outro” e não apenas esse outro em sua condição de oprimido, em sua condição de fora do sistema, mas sobretudo baseado em sua alteridade, onde este outro passa a ter a sua identidade e a sua dignidade reconhecida. (DUSSEL, 1992)

Para uma possibilidade de ruptura com o padrão imposto, há necessidade de que ao outro, como ocupante da periferia, seja levado o conhecimento e a consciência da necessidade de romper com aquela ordem da totalidade pregada pelo europeu.

Assim, poderemos estabelecer o ‘grito’ de ‘libertação’, através da anulação do ocupante da totalidade, que considera o outro apenas como valor estatístico, desconsiderando sua condição humana, seu direito àquela dignidade e valorização referida e que sempre lhe fora negada.

A dignidade e valorização humana são essenciais neste processo, pois é através dessa visão do outro, como parte fundamental para a formulação e efetivação desta libertação filosófica, envolvendo o conhecimento, mas sobretudo os aspectos históricos e sociais, que poderemos nos tornar visíveis para o resto do mundo.

Contribuições de Enrique Dussel e Paulo Freire para a educação

As críticas de Dussel trazem contribuições impares para a educação, sobretudo para o Brasil, que teve Paulo Freire como um grande expoente filosófico. O trabalho de Freire é formulado nas bases da libertação, entendida enquanto conhecimento científico e filosofia de vida, voltada para os socialmente excluídos e oprimidos.

Tanto Dussel, quanto Freire discutem a cerca de uma filosofia baseada na inclusão e na libertação. Freire (2003) explica que:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História

começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, a nossa História (p.75).

Buscamos aqui estabelecer um parâmetro entre o pensamento de Dussel e de Freire, que conviveram no mesmo tempo histórico e seus estudos estão em consonância, contribuindo para consolidação de uma filosofia da libertação.

Conceitos como opressão, exclusão e libertação estão presentes nos estudos destes dois filósofos. Isso demonstra a grande inquietação existente, de através da reflexão e da ação, transformar o modo de pensar, de viver e de se posicionar das pessoas. Nessa dinâmica a educação como mecanismo social, se faz fundamental.

Para tanto, práticas educativas que tragam discussões no sentido de problematizar as condições sociais, históricas e políticas dos indivíduos são determinantes para as transformações que o mundo necessita. (FREIRE, 1987)

Precisamos com urgência reafirmar nossa cultura e nossa história. Freire (1987, p. 30) afirma que: “... aí esta a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [e oprimidas]-libertar-se a si e a seus opressores”. Para que isso aconteça é necessário que busquemos espaço para criação e divulgação dos conhecimentos e da cultura que produzimos e que foi desmerecida pelo ocidente.

A filosofia da libertação vem neste contexto valorizar a cultura, os saberes e os conhecimentos produzidos por grupos sociais excluídos e inferiorizados. Aqui mora a grande contribuição dos pensamentos de Dussel e Freire, em contraposição a cultura ocidental dominante.

Devemos criar espaços para que os outros (os negados socialmente) possam ter vez e possam mostrar sua voz ao restante do mundo, voz essa que por tantos anos foi silenciada pelas vozes

gritantes do colonizador. Podemos afirmar que se tem na modernidade uma explicação para uma práxis irracional de violência, exercida pelo descobridor, colonizador, opressor, sobre o não europeu e não norteamericano. Essa agressão velada faz com que o ideal ocidental se perpetue sobre as demais culturas, onde estas são diminuídas e tantas vezes extirpadas. (DUSSEL, 1992)

Os estudos de Paulo Freire tratam da própria condição do oprimido, de como a opressão política e social o deixa à margem do conhecimento e o submete a situações desumanas. A prática pedagógica freireana está embasada em um processo de educação para a libertação e formação da consciência crítica do indivíduo, que o torne apto a transformar a sociedade opressora e excludente da qual ele faz parte. (FREIRE, 1987)

Para Dussel, Paulo Freire (e sua Pedagogia do Oprimido) pode ser considerado, dentro de um processo pedagógico possível, como um educador da consciência ético-crítica das vítimas, dos oprimidos, dos excluídos.

O pensamento de Freire acerca do conhecimento é oposto à racionalidade moderna europeia, sendo que para ele indivíduos jamais deverão ser objetivados, uma vez que são sujeitos de transformação, que possuem cultura e conhecimento próprios, capazes de refletir e agir no mundo.

Esses dois grandes teóricos contribuíram para a criação do pensamento latino e ambos fazem o debate sobre o eurocentrismo e a luta ético-política, na tentativa de superar o monopólio do discurso de um saber dominante e excludente sobre os demais saberes.

Assim, podemos perceber que para solidificarmos um pensamento epistemológico latino, devemos fazer toda uma discussão a cerca dos aspectos sociais, políticos e culturais que fazem parte de nosso contexto.

Esse movimento de reflexão é essencial para que nossas culturas e nossos conhecimentos sejam reconhecidos e valorizados por todos, inclusive por nós, “os outros”, anulados e excluídos, muitas vezes incrédulos de nossa própria capacidade.

Considerações finais

Para compreendermos a criação e a essência do pensamento moderno é necessário que façamos um apanhado das principais contribuições epistemológicas que marcaram a formação dessa maneira de pensar o mundo.

Desde os primórdios a Europa se coloca como o centro de toda produção de conhecimento, anunciando a sua cultura como superior, fazendo-a prevalecer sobre todas as demais, como se não existisse nada de produtivo fora de seus domínios.

A racionalidade moderna, por que não dizer europeia, foi difundida por todo o mundo, sendo usada para dominar, subjugar, diminuir e excluir diversas civilizações, tudo em nome da colonização, do progresso e da difusão do pensamento ocidental.

Essa ideia de superioridade cultural e intelectual foi divulgada fortemente pela Europa durante todos esses séculos. No entanto, nas últimas décadas um pensamento vem na contramão, enaltecendo as construções de conhecimentos feitas do outro lado do mundo: a América latina.

Como expoente deste novo modelo de pensamento denominado filosofia da libertação, aparece Enrique Dussel, filósofo argentino que busca mostrar através de um aporte científico elaborado, uma crítica ao pensamento eurocêntrico da atualidade.

Assim, a filosofia Dusseliana, coloca o pensamento moderno como eurocêntrico, de dominação e opressão do “outro”. Este movimento filosófico busca dar visibilidade ao pensamento que se opõem ao eurocêntrico, aquele que surge do outro lado do mundo, denominado: filosofia da libertação.

Arelados ao pensamento de Dussel estão os estudos de Paulo Freire, os quais contribuem para o surgimento deste novo paradigma epistemológico, que valoriza o que se produz enquanto conhecimento do povo latino-americano, enquanto ser que está no mundo, que pensa o mundo e que conseqüentemente, o transforma.

A filosofia da libertação, proposta por Dussel e embasada no pressuposto Freireano, vem de encontro a esta ideia moderna de que o outro (não-europeu, latino) necessita ser colonizado e dominado. O europeu deixa de ser visto como salvador, como único ser capaz de conhecer e produzir.

Emerge assim um contra movimento ao pensamento europeu, evidenciando que a ciência apenas não nasceu na Europa, assim como fora dela existem pensamentos subversivos, de resistência, que buscam fortalecer e legitimar determinados grupos até então excluídos.

Paulo Freire surge nesse contexto como pensador de uma prática libertadora, que pensa o indivíduo como um agente de transformação. Essa transformação dar-se há em âmbitos sociais, culturais e políticos.

Para tanto Freire (2003) explica que:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática educativa esvaziada de significação educativa (p.23).

Assim, as contribuições freirianas para construção de uma filosofia da libertação são de extrema relevância, uma vez que coloca a necessidade de retirar o indivíduo, o outro de sua condição de excluído e oprimido, através de práticas educativas que o levem a reflexão de seu papel no mundo, para uma possível transformação de sua realidade.

O pensamento de Paulo Freire tem base nos ideais de igualdade e justiça social, onde homens e mulheres possam ter vez e voz nesse sistem-mundo. Para tanto, a educação transformadora para a libertação se faz vital.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Filosofia da Libertação: Crítica à Ideologia da Exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **El encubrimiento del Indio**: 1942. Hacia el origen del mito de la modernidad. México: Cambio XXI, 1992.

_____. **Filosofia da Libertação**. São paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1976.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Racionalidade científica moderna**. (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

DIÁLOGOS ENTRE O MULTICULTURALISMO E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

*Glenda Yasmin Monteiro Pinheiro*⁵⁹

Resumo

Este artigo objetiva investigar possíveis interrelações entre o multiculturalismo e a intergeracionalidade no contexto educacional. Busca sustentação epistemológica para essa discussão nos textos referentes ao Pensamento de Fronteira: Multiculturalismo e educação, discutidos na disciplina Epistemologia e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/9ª Turma; e de textos que discutem as relações intergeracionais no contexto educacional. Conclui-se com esse estudo o quão relevante é a discussão das interrelações entre sujeitos de diferentes culturas e gerações no contexto social e educacional. Ao agregar a perspectiva intercultural e intergeracional à educação, tem a possibilidade de superação de preconceitos e estereótipos, fundados no desrespeito as diferenças.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Relações intergeracionais. Educação.

Introdução

Este estudo advém das discussões consolidadas durante as aulas da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno, durante o primeiro módulo do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/9ª Turma, que possibilitou um aprofundamento nos conhecimentos que norteiam as ciências e pesquisas educacionais. As leituras e discussões realizadas ao longo

59 Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará- UEPA. Membro do Grupo de Pesquisa Resignificar: Formação de Professores e Prática Pedagógica. E-mail: glenda_yasmim@hotmail.com

desta instigaram a reflexão sobre as diferentes correntes filosóficas que sustentam a construção do conhecimento pela humanidade no transcender de um percurso histórico.

Entre os diversos referenciais apontados pela disciplina como fundamentais para um resgate histórico dos conhecimentos e produções que circundam o contexto educacional em expressão a sua ontogênese e gnosiologia, as quais respectivamente buscam a compreensão do processo de evolução do indivíduo desde o nascimento até sua morte e o estudo filosófico das bases do conhecimento humano, buscou-se selecionar os que foram mais significativos e que possibilitassem um entrelaçamento com o objeto de estudo da dissertação do mestrado.

O objeto de estudo pretendido para a elaboração da dissertação do Mestrado em Educação refere-se ao trato com as questões intergeracionais no contexto educacional. Este estudo busca sustentação epistemológica para essa discussão a partir dos textos referentes ao Pensamento de Fronteira: I/Interculturalidade e educação, discutidos na Unidade V – Epistemologia contemporânea e a educação. Por meio da seguinte indagação: É possível ou não estabelecer diálogos entre o Multiculturalismo e as relações intergeracionais no contexto educacional?

A educação esta completamente arraigada nos processos culturais do contexto social na qual se situa. Sendo assim, não há como tratá-la sem fazer uma interrelação com as questões culturais da sociedade (CANDAUI, 2008). É nesse contexto que as relações intergeracionais estão inseridas, pois é a partir delas que são estabelecidas as relações culturais e educacionais. O principal objetivo deste estudo é investigar possíveis interrelações entre o multiculturalismo e a intergeracionalidade no contexto educacional.

Multiculturalismo e as relações intergeracionais: diálogos possíveis?

As principais problemáticas referentes à educação escolar destacadas nesse estudo foram às relações com a comunidade e a

função social da escola, daí a necessidade de reinvenção da educação escolar. Para que a escola seja um espaço que leve em consideração as inquietações de crianças, jovens e adultos imersos no contexto sociopolítico e cultural contemporâneo (CANDAU, 2008).

Nas sociedades multiculturais, como é o caso do Brasil e neste caso específico a região norte, tem-se diferenças de gênero, étnica, etária e cultural, o que torna desse modo, necessário a compreensão das relações entre educação e cultura, assim como as relações entre educação, multiculturalismo e intergeracionalidade.

A educação esta totalmente imersa nos processos culturais presentes nos contextos em que esta arraigada e nas relações interpessoais que estabelece como afirma Candau (2008). Portanto, entende-se que é impossível estabelecer uma prática pedagógica que não considere tais proposições.

Nesta perspectiva, buscou-se estabelecer essas proposições no diálogo com as relações intergeracionais, devido ao aumento significativo da população idosa e a imprescindível discussão das formas de lidar com o envelhecimento, a velhice e as mudanças promovidas por essa realidade.

Sendo assim, torna-se prioridade a busca por ações intergeracionais no contexto educacional, como aponta o próprio Estatuto do Idoso (apud VERDERI, 2004, p. 126), promulgado pela constituinte brasileira através lei n.º10.741, de 1º de outubro de 2003, compreende que é “[...] prioridade a viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações”. E segundo a Política Nacional do Idoso (2003): “são competências dos órgãos e entidades públicas na área da educação, inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a combater preconceitos e produzir conhecimentos sobre o assunto”.

Com este intuito, conjectura-se a relevância deste estudo, o qual propõe investigar possíveis relações entre o multiculturalismo e as

relações intergeracionais no contexto educacional contemporâneo. Para isso, utilizaram-se textos referendados e debatidos na disciplina os quais tratam das bases epistemológicas do Multiculturalismo e de sua inserção no contexto educacional. Também foram utilizados outros textos que tratam das relações intergeracionais numa perspectiva educacional, os quais possibilitaram a pretendida investigação referente a possibilidade de diálogo entre estas categorias.

O multiculturalismo trata da busca por respostas as questões referentes à diversidade cultural e os desafios à superação de preconceitos e estereótipos, dando ênfase a identidade como categoria central na busca por uma educação engajada com a pluralidade no ambiente escolar (CANEN; XAVIER, 2011). Elegeu-se este campo teórico, prático e político devido sua proximidade com as discussões pretendidas na pesquisa do mestrado.

A educação tem sido apontada como de grande relevância para o desafio a preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião e no caso do presente estudo, etário e geracional. Em busca de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural que permita o diálogo entre diferentes culturas e progrida no desempenho positivo da relação entre pessoas de universos culturais plurais.

Historicamente a formação humana é marcada pela eliminação física do “outro”, as diferenças são uns dos principais fatores de influência, estes se configuram no plano das representações e no imaginário social. O ser humano não busca compreender tais diferenças, suas causas e as consequências que podem acarretar, ao contrário, acaba por estereotipar, segregar e excluir os ditos “desiguais” ou “inferiores”.

Neste sentido, constituem-se os debates multiculturais, na busca por colocar o ser humano diante de sua própria formação ao longo do tempo. Surgem indagações como: Qual a natureza sociocultural do ser humano? Quais afirmações e negações estes protagonizam? O que é valorizado e integrado na cultura destes?

A natureza cultural do ser humano ao longo do tempo tem se mostrado egocêntrica e excludente, as relações são estabelecidas conforme melhor lhe convenha, os “outros” são constantemente excluídos. Estes afirmam na sociedade a dominação de uns sobre outros e negam as diferenças. São valorizadas e integradas a sua cultura as relações de poder assimétricas, de subordinação e excludentes. As questões multiculturais surgem para dar vazão aos sujeitos historicamente massacrados, que resistiram com bravura e ainda hoje lutam pela afirmação de suas identidades e para o cumprimento de seus direitos.

A problemática mais contundente ao discutir o Multiculturalismo refere-se à polissemia do termo. No presente estudo não se pretende atentar para esse fato, optou-se pelo multiculturalismo interativo ou interculturalidade, por este perspectivar a interrelação entre os diferentes grupos culturais presente numa determinada sociedade (CANDAU, 2008).

Tem-se nesta perspectiva sustentada pela interculturalidade a principal possibilidade de diálogo entre o multiculturalismo e a intergeracionalidade. A essência semelhante presente nesses termos: a busca pela interrelação, interação, integração é vista como a principal possibilidade de diálogo entre eles. A intergeracionalidade é vista como a interrelação entre diferentes gerações.

A interculturalidade trata das relações sociais e culturais a partir de seus contextos históricos, sendo estas carregadas pelas questões de poder, por relações hierarquizadas, marcadas por preconceitos, estereótipos e pela discriminação de determinados grupos sociais. Esta perspectiva busca promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2008).

A educação intergeracional é tema em ascensão no contexto educacional e também, assim como a perspectiva intercultural, corrobora para superação de preconceitos e estereótipos criados acerca do envelhecimento, por meio das relações entre as gerações. Para

Araújo (2008), a informação educativa agiria como um importante instrumento de desalienação dos indivíduos. A autora afirma ainda, que velhos, adultos, adolescentes e crianças devem se apropriar e entender o processo de envelhecimento como um curso natural da vida e que para vivê-lo com qualidade necessita-se de um preparo ao longo de suas trajetórias de vida e das relações que estabelecem socialmente.

Para Freire (2001 apud OLIVEIRA, 2011) os critérios levados em consideração para avaliar a idade de cada sujeito são as formas de pensar e a busca por compreender e inserção no mundo. Para ele

Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade como que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo [...] Somos moços na medida em que, lutando, vamos superando os preconceitos. Somos velhos se, apesar de termos apenas 22 anos, arrogantemente desprezarmos os outros e o mundo (FREIRE, 2001 apud OLIVEIRA, 2011, p. 51).

A interculturalidade e a intergeracionalidade dialogam entre si na medida em que viabilizam o respeito ao outro; a identidade cultural e geracional do outro; e a tolerância. O ser velho não está nos anos de vida, mas sim na mentalidade de cada sujeito, seja ele com idade cronológica avançada ou não. Essa insensibilidade de compreensão, devido uma mentalidade medíocre, inviabiliza as relações sociais e culturais entre indivíduos de diferentes idades. Para Oliveira (2011):

o reconhecimento da diferença pressupõe o respeito ao “outro” e à sua identidade cultural, que envolve a atitude de tolerância, cujo significado é o conviver com o diferente e não com o inferior ou a quem se tolera, reconhecendo a cultura do “outro” (p.51).

Essas seriam formas de romper com estereótipos e preconceitos, estabelecendo-se dessa forma, possibilidades de convivência harmônica entre sujeitos diferentes. Também é fundamental a valorização dos saberes culturais de segmentos sociais excluídos, indivíduos de diferentes gerações dispõem de conhecimentos e experiências que podem ser repassadas umas as outras.

O papel da Educação Intercultural e intergeracional

A educação nestas perspectivas promove a interrelação entre diferentes grupos culturais e etários presentes em um determinado contexto social. Busca uma aprendizagem entre diferentes culturas com respeito, harmonia, legitimidade mútua e identidade. Construção de conhecimento, saberes e práticas culturalmente diferentes entre pessoas.

É importante o reconhecimento da questão das diferenças na educação escolar como lhe sendo totalmente inerente. A ação educativa é caracterizada pelas diferenças, sendo esta a base dos processos educativos (CANDAU, 2008). O espaço escolar é constituído por diferentes sujeitos convivendo entre si, portanto, são inevitáveis as diferenças culturais e as intervenções geracionais neste ambiente.

Para um convívio harmônico e de respeito mútuo entre os sujeitos, há necessidade de serem identificadas, reveladas e valorizadas as diferenças presentes para que sejam assumidas e trabalhadas da melhor forma possível.

Para realizar um estudo geracional deverá se preparar para analisar disputas, alianças, rupturas e continuidades de uma geração a outra. Segundo Tomizaki (2010, p.329-330).

[...] embora educação e gerações sejam realidades diversas, esses dois fenômenos sociais se encontram intrinsecamente ligados em função da necessidade de cada geração transmitir aos seus sucessores aquilo que considera fundamental para a preservação e continuidade da sua herança. Por outro lado, o próprio

fenômeno geracional pode provocar mudanças tanto nos modos de se educar as novas gerações, quanto naquilo que deve ou não ser transmitido de uma geração a outra.

A atual conjuntura da sociedade contemporânea permite que se pense na impossibilidade da coexistência de diferentes gerações no mesmo espaço social. Mas será possível que diferentes gerações convivam num mesmo espaço social, mais especificamente, num espaço educacional?

Esse fato será possível na medida em que o respeito às diferenças seja priorizado. No espaço escolar é possível a convivência entre gerações com diferentes concepções de mundo, cultura e sociedade. São conhecimentos e experiências transmitidos e socializados uns com os outros, mutuamente. Segundo Mannheim (1990 apud TOMIZAKI, 2010, p. 341): “o essencial em todo processo de transmissão é que a nova geração cresce imersa em comportamentos, sentimentos e atitudes herdadas”. Afirma ainda, que:

Essa herança será transmitida para a nova geração em um processo de “mão dupla”: “não é somente o professor que educa o aluno, mas também o aluno educa o professor. As gerações se influenciam mutuamente”. Vale destacar ainda que o autor estabelece uma nítida diferença entre o que é aprendido por meio da “instrução” ou ensino e toda uma gama de “conteúdos e atitudes” transmitidos e herdados de modo inconsciente, que seriam os mais importantes para o fenômeno geracional. Assim, a coesão das unidades geracionais pode ser entendida como o resultado da socialização (MANNHEIM, 1990 apud TOMIZAKI, 2010, p. 341).

Sendo assim, corrobora-se com Gómez (1994; 2001 apud CANDAU, 2008) quando aponta a escola como ambiente de cruzamento de culturas. Esta é tida como diferenciada de outros

espaços de socialização devido sua responsabilidade específica que lhe confere identidade e autonomia. Esta é apontada como a promotora da mediação reflexiva de alcances plurais que as diferentes culturas desempenham de forma constante sobre as novas gerações (GÓMEZ, 1994; 2001 apud CANDAU, 2008). Uma geração influencia culturalmente outras gerações, por meio da transmissão e socialização de conhecimentos e experiências construídos ao longo de um processo histórico.

Ao considerar esses elementos que definem as gerações como uma situação social e cultural, torna-se possível relacionar as mais diversas práticas educativas a determinadas dinâmicas intergeracionais, ou seja, relacioná-las às exigências (limites e possibilidades) que delineiam “como” e “o que” deve ser transmitido de uma geração a outra. Sendo assim, pensar a educação em uma perspectiva geracional significa enraizá-la em seu pertencimento social, atribuindo-lhe sentidos mais amplos, fortemente pautados no movimento das interações sociais. Como afirma Bessa (2010): “Pensar a intergeracionalidade na escola amplia a consciência sobre o que é ser cidadão. Respeitar a fase do idoso contribui para o respeito mútuo e nas relações de convívio, enriquecendo o aprendizado que estas podem proporcionar”.

Considerações Finais

Conclui-se com esse estudo o quão relevante é a discussão das interrelações entre sujeitos de diferentes culturas e gerações no contexto social e educacional. Ao agregar a perspectiva intercultural e intergeracional à educação, tem-se a possibilidade de superação de preconceitos e estereótipos, fundados no desrespeito as diferenças.

As relações mútuas entre uma geração e outra são reflexos de um contexto social e histórico, estabelecido por meio da transmissão e socialização de conhecimentos, saberes e experiências de um sujeito ao outro.

Neste estudo foi proposto o diálogo possível entre as concepções interculturais e as intergeracionais no contexto educacional.

Afirmando que este diálogo é possível, na medida em que a essência defendida tanto pelas concepções interculturais e intergeracionais para a educação são semelhantes, ambas propõem a inter-relação entre indivíduos de diferentes culturas e isso implica, em inter-relação de diferentes culturas.

Por meio deste, pode-se identificar a relevância que a temática confere as pesquisas educacionais e como a compreensão epistemológica é fundamental para a compreensão do contexto histórico, social e político, no qual se encontram inseridas. Também se observou o quão é importante a compreensão das concepções de homem, mundo e sociedade para uma intervenção consciente e crítica nas propostas de interrelação entre indivíduos.

O respeito e a socialização foram apontados como as principais formas de promover este convívio entre indivíduos de diferentes culturas e gerações, sendo estes viabilizados por uma educação que esteja inserida e dialogue com estas questões de extrema relevância social.

Esta discussão aponta a necessidade de novas investigações que viabilizem sustentações para uma proposta de intervenção que discorra com o tema *in lócus*, ou seja, no ambiente escolar.

A interculturalidade e a intergeracionalidade precisam ser refletidas no contexto escolar para ampliar a compreensão do que vem a ser um cidadão, sendo este, aquele que respeita as diferenças do “outro”, seja ele idoso, adulto, jovem, criança, homossexual, índio, afro-brasileiro, entre outros, assim contribui para o respeito mútuo e possibilita as relações de convívio, enriquecendo o aprendizado que estas podem proporcionar, com a troca de diferentes conhecimentos, saberes e culturas.

Referências

- ARAÚJO, Juliana Gomes de. Gerofobia. In: EVELIN, Heliana Baía (Org.). **Velhice Cidadã: um processo em construção**. Belém: EDUFPA, 2008 (p. 27 – 59).
- BESSA, Beatriz. Intergeneracionalidade na Escola. Disponível em: <<http://portaldoenvelhecimento.org.br/noticias/diversos/intergeracionalidade-na-escola.html>>. Acesso em 09 de maio de 2013.
- CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008 (p.13 – 37).
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16, n. 48, set.-dez. 2011 (p.641 – 661).
- ESTATUTO DO IDOSO. In: VERDERI, Érica. **O corpo não tem idade: Educação Física Gerontológica**. Jundiaí: Fontoura, 2004 (p. 126).
- POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO (LEI N. 1041 DE 2003). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm>. Acesso em: 09 maio 2013.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. CANDAU, Vera (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2011 (p. 35 – 57).
- TOMIZAKI, Kimi. **Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2013.

A CONTRIBUIÇÃO DE KARL MARX PARA A CIÊNCIA MODERNA E A EDUCAÇÃO

*Rosenildo da Costa Pereira*⁶⁰

Resumo

O texto que se apresenta é resultado de uma investigação bibliográfica na qual se analisou em diferentes autores a obra de Karl Marx, incluindo no estudo de obras clássicas do próprio autor, voltando especificamente à atenção para questões da produção do conhecimento, contexto histórico e, principalmente da educação. Assim refletiu-se sobre o pensamento científico moderno a partir da teoria social proposta por Karl Marx, enfatizando a contribuição deste autor para a ciência e a educação. A ciência pensada por Marx se encontra mais que presente no contexto histórico social atual. É uma ciência viva aos olhos da comunidade acadêmica na medida em que teve como preocupação a análise das contradições sociais.

Palavras-chave: Ciência Moderna. Karl Marx. Educação.

Introdução

O contato inicial com a disciplina “Epistemologia e Educação” no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) colocou em evidência a discussão e debate em torno de diversos temas educacionais, envolvendo a racionalidade clássica, a modernidade e a pós-modernidade. Entre os autores foram debatidos Augusto Comte, Hegel, Karl Marx, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Edgar Morin, entre outros.

60 Mestrando do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade no Campo na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Graduado em Pedagogia pela (UFPA) e Curso Técnico em Agroindústria pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Atualmente é Servidor Público do município de Abaetetuba-Pa.

Durante as discussões dos textos, em sala de aula, analisamos ricas, amplas e fundamentadas teorias sobre a ciência e a educação em âmbito nacional e internacional. A maioria dos autores enfatizava a perspectiva de educação cuja finalidade é valorizar o saber do senso comum, principalmente os teóricos da corrente pós-moderna.

Com todo esse aparato teórico filosófico optamos em estudar a modernidade, tendo como foco o filósofo Karl Marx. Desta forma, o presente texto tem como objetivo fazer uma análise da ciência e da educação à luz do pensamento de Karl Marx, envolvendo o seu contexto histórico da modernidade, a educação e a produção do conhecimento.

Neste sentido, o presente texto traz como discussão o pensamento de modernidade na perspectiva de Karl Marx que fez sua história em um período de grandes transformações sociais provocada pelo capitalismo, superando conflitos e criando uma ciência cujo propósito é analisar o todo de uma sociedade.

O texto que se apresenta encontra-se estruturado em cinco momentos distintos. Iniciamos com o debate do contexto histórico e da concepção de sociedade na perspectiva Marxista. O segundo debate se concentra em uma abordagem sobre a origem e características da modernidade, buscando fazer uma reflexão do início do pensamento moderno em diferentes autores e contexto histórico social. Dedicamos o terceiro momento na discussão da produção do conhecimento em Marx. O debate sobre o conceito e perspectiva da educação em Marx se evidencia no quarto momento e por último finalizamos o artigo com as considerações finais as quais são apresentadas de forma sintética a retomada de toda discussão do texto.

O contexto histórico de Marx e sua concepção de sociedade

Nascido na cidade de Treves, no ano de 1818, Karl Marx foi um grande intelectual que cursou direito na cidade de Bonn e Berlim, mas não seguiu carreira na área do direito, e sim se dedicou ao estudo

da filosofia, abandonando-a em 1941 e, posteriormente voltou-se ao estudo da política e do jornalismo. (OLIVEIRA, 2006).

A Europa se tornou em meados do século XIX o palco de uma efervescente transformação nos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Como declara Andery (2007, p. 395) ao afirmar que “O século XIX foi um século de grande desenvolvimento do capitalismo e de mudanças radicais no mundo”.

Marx viveu nesse momento de grandes conflitos sociais causados pelo crescimento da economia europeia que o possibilitou a fazer uma análise crítica à sociedade capitalista da época. Tal realidade se tornou o alicerce do estudo de Marx, uma vez que participou ativamente do movimento operário, contrapondo-se ao modelo hegemônico imposto pela sociedade capitalista.

A vida de Marx não foi marcada apenas por um intenso trabalho intelectual. Marx sempre esteve presente na cena política, participando da organização e das reivindicações da classe trabalhadora, colaborando de uma maneira ou outra nos principais acontecimentos do período. Alguns de seus textos mais conhecidos atualmente demonstram essa relação ativa e profunda com o movimento operário de sua época e com a luta política pela transformação da sociedade. (ANDERY, 2007, p.397-398)

É importante salientar que “Marx não era operário, nem proletário, por mais que se amplie o conceito de proletário, para incluir os intelectuais. Sua classe era a pequena burguesia”. (LOWY, 1985, p.111). Nesse sentido, mesmo não sendo representante da classe proletária e operária, Marx militou e sempre defendeu o ponto de vista da classe proletária, por entender, a nosso ver, que o capitalismo produzia muitas injustiças sociais.

Os seus estudos estão intimamente ligados ao seu momento histórico social. A base filosófica do seu pensamento é a relação de classe, envolvendo de um lado a burguesia (detentora dos meios de

produção) e de outro o proletariado (dona da força de trabalho). “A sociedade capitalista com suas relações entre capital e trabalho é que se constitui no objeto de estudo de Marx”. (OLIVEIRA, 2006, p.75).

Arelado a essa questão estavam em evidência à consolidação do conhecimento científico moderno, centrado segundo Oliveira (2012, p.24) “no indivíduo e na razão, com poder de determinação no processo do conhecimento e da verdade. É a possibilidade do ser humano tudo conhecer, por intermédio da razão, o que lhe permite intervir sobre a natureza física e humana”.

Toda obra de Marx, portanto, foi elaborada a partir da análise crítica que fazia aos escritos dos pensadores com quem teve contato de forma direta (Friedrich Engels) e indiretamente (Hegel, Feuerbach, Adam Smith, Ricardo, Owen, Fourier e Saint Simon) e da economia do contexto social de seu tempo (ANDERY, 2007).

Segundo Andery (2007):

A compreensão do pensamento de Marx se, por um lado exige que se reconheça a íntima relação entre seu trabalho intelectual e sua atuação política, por outro lado, exige que se reconheçam as influências, por assim dizer, teóricas que marcaram o desenvolvimento de seu pensamento (p. 398).

A vida de Marx foi marcada por militância, atuação política e crítico do modelo capitalista que impunha a classe trabalhadora a uma atividade desumana, a exploração. Os seus estudos retratam e denunciam todo modo de produção capitalista que por meio da obtenção da riqueza causava a desumanização de quem a produz, ou seja, a classe proletária vivia sempre na miséria. Tal constatação é visível no próprio dizer de Marx (2001, p.106) que analisando a estrutura contraditória do capitalismo afirmou: “Se torna cada dia mais claro que as relações de produção nas quais se move a burguesia têm um caráter uno, um caráter simples, mas um caráter de duplicidade; que, nas mesmas relações nas quais se produz a riqueza, também se produz a miséria”;

Deste modo, riqueza e pobreza são resultantes da contradição do capitalismo que vigorava na história da sociedade em que Marx viveu. Trata-se de duas categorias que podemos denominar de afirmação e negação. Afirmação porque gerou riqueza e, sobretudo controle por parte da burguesia e negação por conta que excluía cada vez mais o proletariado da riqueza produzida por ele mesmo.

Com base na análise social Marx publicou diferentes obras, as quais fazem críticas de referências históricas, econômicas, políticas e, sobretudo sociais. Dentre as obras Oliveira (2006, p.75-76) destaca:

- Crítica da filosofia do direito de Hegel (1843), cuja introdução foi publicada em Paris em 1844 nos “Anais Franco-Alemães”
- Economia e filosofia (1844) - publicado postumamente
- A Sagrada Família (1845) - “Crítica de uma crítica” (subtítulo)
- Teses sobre Feuerbach (1845)
- Ideologia alemã (1845-46)
- A miséria da filosofia (1847)
- A filosofia da miséria (1859)
- Crítica à economia política (1859)
- O capital, Vol. I (1867) e Vol. II e III publicados postumamente por Engels em 1885 e 1895
- O 18 brumário de Luís Bonaparte (1852)

É oportuno conceituar no debate a visão de sociedade em uma perspectiva marxista. Ela se constitui a partir das relações de classes, seja em nível econômico (infraestrutura) seja a nível jurídico, político e ideológico (superestrutura). Nesse sentido, a sociedade se configura pelas relações estruturais constituídas pelo modo de produção capitalista.

Oliveira (2006) analisando a sociedade no ponto de vista da teoria de Marx, explica que:

A sociedade é concebida em função do *modo de produção* e estruturada pela *infraestrutura* (nível econômico) e *superestrutura* (nível jurídico-político-ideológico). Significa dizer que dependendo dos tipos de relações de produção que se estabelecem numa sociedade, compreendem-se as ideias, as leis e as formas de Estado dessa sociedade (p.78).

Neste sentido, Marx trouxe uma nova forma de conceber a sociedade, baseado na crítica construída a partir da filosofia idealista de Hegel e ao materialismo vulgar ou metafísico empregado por Feuerbach.

A concepção de ser humano para Marx, conforme Oliveira (2006, p.77) é a determinação de que “O ser humano é compreendido por meio de um processo real, perceptível empiricamente, em determinadas condições históricas. O ser humano sendo aquilo que faz, então a gênese do pensamento estaria na vida, na produção material”.

Enfim, a sociedade na visão de Marx é o resultado da produção material dos sujeitos sociais. É por meio da relação de classe que se cria a estrutura econômica, jurídica, política e ideológica, fortalecendo a soberania do estado no controle político-social, ou seja, a burguesia permanecendo a frente da gestão do estado. Entretanto, esta estrutura de dominação da burguesia pode ser modificada, considerando que “depois das análises Gramscianas, a teoria que considerava o Estado como comitê de direção da burguesia, tem sido contestada. O Estado é contraditório: é força e consenso”. (GADOTTI, 2001, p.31)

Origem e características da modernidade

Ainda não se tem na literatura uma data exata, um consenso sobre o provável surgimento da modernidade. O que se tem são visões antagônicas de autores que a tratam do ponto de vista de determinado momento histórico social.

Para Hegel (1995) a modernidade teve seu alicerce no Iluminismo e na Revolução Francesa. Palco de uma nova forma de pensar e

organizar a sociedade da época e, sobretudo, a ciência, caracterizando-se como um “conceito epocal”. O Iluminismo caracterizou-se pela negação do conhecimento centrado na figura de Deus, do misticismo religioso, propondo como ciência a racionalidade científica moderna em que o conhecimento é resultado da razão do pensar humano, ou seja, da sua subjetividade. Considera a “Modernidade instaurada pela vitória da razão sobre a fé e modernidade construída pelo poder do conhecimento científico e filosófico, substitutivos da especulação metafísica”. (SANFELICE, 2008, p.69).

A Revolução Francesa trata-se de um momento histórico de luta da classe trabalhadora frente às desigualdades sociais da época. Foi um movimento de ruptura do modelo hegemônico imposto pela sociedade capitalista que explorava a força de trabalho do proletariado. Deste modo, Iluminismo e Revolução Francesa foram períodos de grandes turbulências ao ponto de se chegar a um novo modelo de sociedade, em que houve mudanças na ciência, na economia, na política e, sobretudo na educação. Este foi o posicionamento de Hegel a respeito do nascimento da modernidade.

Segundo Dussel (1992) a modernidade teve sua gênese na década de 1492, com o advento do período do descobrimento da América pelos europeus. Foi uma data de renovação do conhecimento, passando do senso comum para o saber erudito, científico, uma vez que houve um processo de aculturação do europeu sobre os que viviam na América descoberta. Desta forma, para Dussel (1992):

A Modernidade nasce em 1492, embora algumas cidades europeias haviam desenvolvido a cultura que formalmente produziria a Modernidade, a concretização desta só foi possível por ter havido as condições históricas para uma efetiva origem: o 1492, isto é, a organização de um mundo colonial e o usufruto das vítimas em nível pragmático e econômico (apud, DIAS e OLIVEIRA, 2012, p.28).

Percebe-se no enunciado de Dussel que a cultura europeia, nada mais é que o princípio básico fundante da era até então conhecida como moderna, tornando-se o momento em que os conhecimentos produzidos pelos europeus como centro do conhecimento verdadeiro em relação aos demais saberes.

Na visão de Santos (2009) o conceito de modernidade apareceu em meados do século XVI que para ele, nada mais é que, o período da revolução científica, fundamentado no domínio das ciências naturais sobre as demais ciências, principalmente nas ideias iluministas de Copérnico e Galileu.

No que se refere ao início da modernidade Chauí (1990) explica que:

Muitos historiadores preferem localizar a filosofia moderna no período designado como Século de Ferro, situado entre 1550 e 1660, tomando como referência as grandes transformações sociais, políticas e econômicas trazidas pela implantação do capitalismo, enquanto outros consideram decisivo o período entre 1618 e 1648, isto é, a Guerra dos Trinta Anos, que delinea a paisagem política e cultural da Europa moderna (p.61)

Desta forma, as discussões apresentadas até aqui mostram que diferentes autores se contradizem ao apontar determinado momento histórico social como sendo decisivo para o início da modernidade, por apresentar características específicas na produção do conhecimento.

E o que caracteriza o pensamento científico moderno?

Na modernidade encontramos três grandes tendências em relação ao conhecimento científico: a racionalista cartesiana, a positivista de Comte e a dialética de Marx.

O pensamento científico moderno caracteriza-se pelo antagonismo de ideias em um mesmo período, contexto histórico social. Trata-se da tendência racionalista cujo propósito se concentrava na visão de

conhecimento científico fundamentado na razão, na evidencia de que a racionalidade era o alicerce do conhecer humano. A positivista que pregava a ciência como neutra, enfatizando que todo conhecimento só é verdadeiro na medida em que for comprovado cientificamente por meio da experimentação e o materialismo histórico dialético que deu uma nova roupagem a ciência, tendo como pressuposto a visão de totalidade na produção do conhecimento científico.

Constata-se desta forma, que a presença do materialismo histórico dialético nas pesquisas científicas e as contradições de classes, por exemplo, são características do pensamento moderno.

A produção do conhecimento em Marx na modernidade

A busca pelo conhecimento é cada vez mais crescente no contexto das universidades que são instituições que promovem a pesquisa científica acadêmica, seja na graduação, pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado). Todo conhecimento produzido geralmente é embasado e orientado no já construído anteriormente. Os conhecimentos se tornam referências para a busca de um novo conhecimento. É o resgate do conhecimento pelo conhecimento. Para dizer mais é a busca do não descoberto, do desconhecido pela ciência.

O conhecimento trata-se de um movimento que está em constante transformação e em constante descoberta. A verdade na sua essência, podemos dizer que é difícil de se chegar. Em uma pesquisa, propriamente dita, de rigor e cunho científico pode-se apenas se aproximar da verdade, como caracteriza Löwy ao conceituar que,

O que define a ciência como tal é a tentativa de conhecimento da verdade. Nesse sentido, há uma relação entre ciência e conhecimento da verdade. Porém, a verdade absoluta jamais será conhecida, todo o processo de conhecimento é um processo de acercamento, de aproximação à verdade. Dentro do conhecimento científico há níveis maiores ou

menores de aproximação da verdade. Deste modo, quando eu digo ciência, eu não estou dizendo verdade, estou simplesmente dizendo processo: a ciência é um processo de produção do conhecimento da verdade. (LOWY, 1985, p.110).

Compreende-se o conhecimento como uma construção histórica e dialética. O que é verdade, por exemplo, hoje pode não ser amanhã. Uma nova concepção de verdade aparece para anular a verdade anterior, é um movimento de afirmação do conhecimento em determinado momento e negação em outro. Desta forma, conclui-se:

A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem idéias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história. (LOWY, 1985, p.14).

A concepção materialismo histórico dialético proposto por Marx foi uma reformulação de conceitos empregados por filósofos que o antecederam. A produção do conhecimento, segundo Marx, está na vida concreta que determina a verdade. No próprio dizer dele “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p.25). Reafirmando que o existir humano concreto é quem produz o conhecimento verdadeiro.

O estudo da dialética, por exemplo, começou com Hegel que compreendia o espírito absoluto na construção do conhecimento e da realidade. Marx reconhece que,

Por isso confessei-me abertamente discípulo daquele grande pensador e, no capítulo sobre o valor, até andei namorando aqui e acolá os seus modos peculiares de expressão. A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele

tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional do invólucro místico. (MARX, 1983, apud, ANDERY, 2007, p.398).

Está explícito no dizer de Marx a atribuição dada por Hegel ao pensamento idealista, na produção do conhecimento. Sugerindo na sua visão uma inversão de análise social, empregando a racionalidade no ato de conhecer humano.

O emprego do materialismo partiu de Feuerbach que acreditava na materialidade das coisas e não na força divina como propulsora dos acontecimentos. Para Andery (2007):

Ao formular a crítica do sistema hegeliano, em especial da concepção de religião nele contida, Feuerbach reconstrói o conceito de alienação: o homem aliena-se ao atribuir a entidades, que são criações suas, qualidades e poderes que, na verdade, pertencem ao próprio homem. Com esta crítica, Feuerbach expressa uma concepção materialista e naturalista de homem, em vez da concepção idealista proposta por Hegel (p.398).

Tendo por base a relação próxima que teve com a dialética de Hegel e do materialismo vulgar de Feuerbach é que Marx criou o método denominado por ele como materialismo histórico dialético. Histórico porque faz referencia ao contexto social de seu tempo, materialismo por acreditar que as coisas acontecem de maneira concreta, real e dialético na medida em que enxergava as contradições sociais, as lutas de classes, ou seja, a sociedade como um todo.

Outro aspecto importante a ser considerar foi o contato de Marx com as obras científicas dos economistas clássicos (Adam Smith e Ricardo) e dos vulgares (Sismondi, Malthus, etc), que colocaram em evidência a problemática da produção do conhecimento, de modo que a ciência estava a serviço de uma classe social, a burguesa. No entanto,

Löwy (1985) estudando a obra de Marx afirma que ele supera este ao propor um modelo científico, levando em consideração o ponto de vista de uma classe específica, neste caso, uma ciência a serviço do proletariado, considerando que:

Deste modo, não existe a ciência pura de um lado, e a ideologia de outro. Existem diferentes pontos de vista científicos que estão vinculados a diferentes pontos de vista de classe. Existe, também, uma certa continuidade entre a obra de Marx e a de Ricardo, de Sismondi e de muitos outros, superando-as, criticando-as, mas dando continuidade no trabalho científico. Por outro lado, há uma ruptura, um corte, introduzido pela ciência nova, que representa o ponto de vista da nova classe (o proletariado), que é a crítica da economia política de Marx, representando um nível superior de conhecimento científico. Pelo menos é o que Marx pensava e eu, como marxista, compartilho: um ponto de vista superior, um nível de científicidade superior em relação ao alcançado por Ricardo, por Smith, por Sismondi ou pelos outros, que representam limites mais estreitos do conhecimento científico. (LOWY, 1985, p.104)

A ciência de Marx volta-se para o proletariado, uma vez que supera o modelo científico desenvolvido pelos clássicos e vulgares e avança na discussão de uma nova perspectiva científica que segundo Löwy (1985,), caracteriza-se:

Obviamente Marx está pensando em sua própria contribuição. Ele vê como ciência revolucionária aquela que exprime, que manifesta no terreno do conhecimento, o ponto de vista de uma nova classe, que inicia sua luta, o proletariado. Assim, Marx afirma, reconhece, proclama, o compromisso de sua teoria com o ponto de vista de uma classe social determinada, ele se considera mesmo como representante científico do proletariado. (p.102-103)

A produção do conhecimento, portanto, não está dissociada das relações de classes e tampouco do contexto histórico da humanidade. Para Löwy (2007, p.105) “A história da ciência não pode ser separada da história em geral, da história da luta de classes em particular”.

Com esse discurso Löwy destaca que a ciência em Marx na sua essência é eminentemente política, envolve lutas de classes, de modo que há uma relação de saber e poder, envolvendo disputa entre a classe burguesa e proletariado.

A educação em Marx

No que se refere ao processo educativo Marx não escreveu uma teoria tratando especificamente de educação (SARUP, 1986). Entretanto, nos seus escritos aborda a educação vinculada ao mundo do trabalho.

Desenvolveu dois conceitos considerados fundamentais a respeito da compreensão da educação que caracterizou de: unilateralidade e onilateralidade. A Primeira foi à negação, por parte de Marx, do modelo pré-existente do capitalismo que determinava o que cada operário/trabalhador deveria fazer, tornando-os dependentes uns dos outros. Cada trabalhador estava destinado a desenvolver uma prática específica dentro da atividade fabril, não tendo, portanto, o conhecimento da totalidade dos meios de produção. Sobre a segunda destacava a implementação imediata da escola única e politécnica, cujo objetivo era formar o cidadão de forma integral. Sem especialização para uma ou outra forma de trabalho. Cada sujeito seria formado para desenvolver todos os tipos de atividade fabril. Destacando que “A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas” (MANACORDA, 1996, p.81).

A educação na Modernidade tinha uma dualidade de sentidos, de modo que de um lado a burguesia era a classe pensante, detentora do conhecimento e dos meios de produção, de outro o proletariado, os não pensantes, sua função não passava de prestar serviço à classe burguesa, ou seja, nas atividades fabris. Por conta disso, é que a educação para

o filho do burguês visava formar cidadão para governar a sociedade de forma geral, enquanto que o papel da educação para o filho do trabalhador estava relacionado apenas ao pleno desenvolvimento do trabalho produtivo, desempenhado nas fábricas dos burgueses.

Essa dicotomia de modelo de educação pensada a partir das relações de classes é fortemente desigual, caracterizando que,

Numa sociedade estratificada [...] os filhos dos trabalhadores são incentivados a se prepararem para o manuseio das ferramentas, o que tem exigido dos educandos oriundos das classes menos favorecidas um processo educativo fundado em elementos pragmáticos que são voltados apenas para o adestramento, para o desenvolvimento de tarefas específicas. Esta dinâmica tem produzido uma escola dual, onde aos filhos das classes mais abastadas são dados instrumentos para se apropriarem de conhecimentos que lhes permitam atuarem como dirigentes nos mais diversos ramos da sociedade, enquanto que aos trabalhadores o saber se dá de forma difusa, mesmo a operacionalização dos equipamentos, quando são apreendidos, não são de maneira aprofundados, de modo que haja um empoderamento das experiências, compreendendo-as como elementos que permitam focar a teoria, permitindo a compreensão mesmo do conhecimento enquanto tal. (SILVA, 2007, p.45)

Obviamente essa base de sustentação de que governar é uma tarefa aparentemente da burguesia estar sendo quebrada, desqualificada no cenário social atual. A superação da escola dualista é possível somente com a criação da “escola politécnica”, que por sua vez, é o ponto de vista defendido por Marx. Seria uma escola diferente do modelo burguês, que atendessem as necessidades reais dos trabalhadores, visando uma formação teórico-prática e ao mesmo tempo possibilitasse a transformação social.

Manacorda (1996) defendendo uma escola para a classe trabalhadora salienta a necessidade de:

[...] um novo ensino para a classe operária, a saber, escolas como as da classe dominante (e não mais de simples treinamento), escolas também investidas da mais moderna ciência, a tecnologia, destinada, de modo contraditório, a fazer dominar inteiramente não mais um limitado processo produtivo, mas uma totalidade de ramos de produção. (p.66).

Desta maneira, a escola na perspectiva marxiana visa formar o cidadão para o desenvolvimento de uma totalidade de meios de produção, reativando o conceito de onilateralidade na formação dos trabalhadores. Nega toda forma de ensino que reabilite a unilateralidade, tendo em vista a fragilidade deste processo educativo na formação e na vida humana.

Sobre o processo educativo em Marx, Oliveira (2006) compreende que:

Marx vê a impossibilidade de uma educação para todos sob a ótica capitalista, na medida em que o acesso e o conteúdo do ensino não perdem o caráter de classe. Reivindica, então, diante desta realidade educacional burguesa uma escola específica à classe trabalhadora que contribua para a formação social, uma escola tecnológica, vinculada à escola primária, mas onilateral (p.81).

Marx, nesse sentido, negava toda forma de educação aos moldes do modelo capitalista, de modo que todo objetivo e conteúdo do ensino visavam à preparação e qualificação do educando (a) para o desenvolvimento das atividades produtivas, sendo por isso, uma educação com interesse de classe, a capitalista, destinado ao pleno desenvolvimento do capital.

Contra-pondo-se ao modelo de escola capitalista, Marx acreditava na necessidade e emergência de uma escola com formação onilateral, caracterizando que o “ensino como superior a todo tipo histórico de ensino até agora existente, que colocará a classe operária acima das classes dominantes atuais (instruções) e produzirá homens plenamente desenvolvidos (O Capital)”. (MANACORDA, 1996, p.31)

É claramente perceptível na visão de Marx à educação na perspectiva do interesse do trabalhador, “compreendendo a educação numa dimensão politécnica, onilateral e de classe, como instrumento propulsor de elevação da classe operária, numa perspectiva de transformação social, adquirindo a educação uma conotação eminentemente política”. (OLIVEIRA, 2006, p.82)

Para Marx, o ensino deveria ser gratuito e administrado pelo Estado, sem a interferência deste no processo educativo, que por sua vez é a essência do pensamento educacional de Marx. Deste modo, constata-se que “O ponto de vista de Marx apresenta-se como claro e atual até hoje”. (MANACORDA, 1996, p.98).

Considerações Finais

O texto apresentado sintetizou o pensamento de Karl Marx, evidenciando aspectos do contexto histórico-social em que viveu que foi fundamental na construção de sua visão de sociedade, enfatizando como se consolidou a produção do conhecimento e, principalmente a educação pensada para a classe trabalhadora.

A análise que se faz a respeito da teoria desenvolvida e proposta por Marx é que ela apresenta-se como suporte teórico necessário para a compreensão do conhecimento da ciência moderna, contra-pondo-se ao positivismo e propondo o materialismo histórico dialético.

A sua teoria contribuiu e ainda hoje contribui de forma significativa para a educação, mesmo não tendo desenvolvido um estudo específico sobre educação, mas propôs um modelo de educação que privilegiasse a onilateralidade na formação dos sujeitos, e defendia a escola pública gratuita.

No aspecto do conhecimento reformulou o conceito de dialética de Hegel e do materialismo de Feuerbach, que resultou na concepção do materialismo histórico dialético, existente nos dias atuais, propondo uma análise baseada no conhecimento do todo da sociedade, bem como a crítica que fazia a economia capitalista que explorava a força de trabalho da classe trabalhadora.

A ciência para Marx visava ao processo de transformação social, pois reconheceu o importante papel dos economistas clássicos e dos vulgares na produção do conhecimento científico, mas superou suas teses com a criação de uma ciência fundamentada na luta de classe, particularmente a trabalhadora, pois a ciência para ele não se trata de interpretar o mundo, mas sim de transformá-lo.

A teoria de Marx sobre a ciência moderna pode ser caracterizada como uma denúncia da exploração da força de trabalho pela sociedade capitalista e a necessidade de organizar uma nova forma de sociedade em que não haja divisão de classe. Desta forma, Marx se tornou um grande intelectual que revolucionou a ciência, evidenciando seu caráter político, tornando-se referência no estudo das sociedades e das relações de classes.

Referências

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Jaramond, 2007.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia Moderna**. In: OLIVEIRA, Armando et al. *Primeira Filosofia: aspectos da História da Filosofia*. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DIAS, A. S e OLIVEIRA, I. A. **Um olhar Dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: Contribuições para a Epistemologia do Sul**. In: ARAÚJO, M. D; CAETANO, V. N. S e OLIVEIRA, I. A. (Orgs). **Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais**. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. E. (Orgs). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola cidadã; v.5).

HEGEL, Friedrich. **A filosofia do Espírito**. In: Enciclopédia das Ciências Filosóficas. Em Compêndio (1830). São Paulo: Loyola, 1995.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência segundo Marx**. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, **Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista**. São Paulo, Cortez, 1985.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, KARL. **Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria de Proudhon**. São Paulo: Centauro, 2001 .

_____, **Para a crítica da economia política**. Introdução e Prefácio. São Paulo, Abril Cultural, 1982, Col. Os Economistas.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Racionalidade Científica Moderna**. (mimeo). Belém: UEPA, 2012.

_____, **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. RJ: Vozes, 2006.

SANFELICE, José Luís. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In: Lombardi, José Claudinei; Dermeval Saviani (Orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas, São Paulo. Autores associados: HISTEDBR, 2008.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SILVA, G. P. **Magistério da Terra**: O Desafio para a construção de uma nova metodologia para a educação do campo. In: SILVA, G. P.; CANALI, H. H. B.; RODRIGUES, D. S.; ARAÚJO, M. N. C. (Orgs). 2007. **Educação do Campo na Amazônia**: Uma experiência. Edufpa, Belém.