

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: reflexões sobre temas educacionais

Organizadoras:
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Monica Dias de Araújo
Vivianne Nunes da Silva Caetano



IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
MONICA DIAS ARAÚJO
VIVIANNE NUNES DA SILVA CAETANO
(Organizadoras)

**EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE TEMAS
EDUCACIONAIS**

Belém-Pará
2012

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE TEMAS EDUCACIONAIS

Albert Alan de Sousa Cordeiro; Alder Sousa Dias; Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.); Andreany dos Santos Silva; Bruno Daniel Monteiro Palheta; Cristiane do Socorro Ferreira dos Santos; Elma Daniela Bezerra Lima; Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos; José Tadeu de Brito Nunes; Lígia Maria Acácio Alves; Magaly Rose Camargo Sena de Mendonça; Maria de Jesus Batista dos Santos; Monica Dias de Araújo (Org.); Osvaldo Galdino dos Santos Júnior; Raimunda Martins Cuimar; Robson dos Santos Bastos; Rosana Pereira Gomes; Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida; Silvio Tadeu Teles da Silva; Thamy Saraiva Alves; Vivianne Nunes da Silva Caetano (Org.); Vitor Sousa Cunha Nery

Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais/
Organizadoras: Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Monica Dias Araújo,
Vivianne Nunes da Silva Caetano. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

p. 296

Inclui bibliografias

ISBN: 978-85-904033-2-6

1. Epistemologia – educação. 2. Temas educacionais. I. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org). II. Monica Dias Araújo (Org.). III. Vivianne Nunes da Silva Caetano (Org).

Prefácio

É com satisfação que vemos se materializarem em livro os artigos elaborados pelos mestrandos para a disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Neste E-Book publicado no “Diálogos sobre Educação”, do site do PPGED-UEPA, vamos encontrar nos 22 artigos uma variedade de temas educacionais, que dialogam com autores como Marx, Morin, Boaventura de Sousa Santos, entre outros:

Albert Cordeiro traz para um debate epistemológico sobre os saberes da capoeira e a educação;

Alder Dias e Ivanilde Apoluceno de Oliveira explicitam a partir do olhar de Dussel sobre a pedagogia do oprimido as possíveis contribuições de Paulo Freire para as Epistemologias do Sul.

Andreany Silva analisa a educação do campo dialogando com o marxismo e autores contemporâneos;

Bruno Palheta reflete sobre a prática de ensino nas bandas de música do Pará com base no multiculturalismo;

Cristiane do Socorro Santos foca um olhar interdisciplinar para o ensino de função na matemática;

Elma Daniela Lima debate o multiculturalismo e a etnomatemática;

Ízabel Conceição dos Santos à luz do pensamento complexo de Morin analisa o ensino semipresencial na Educação de Jovens e Adultos;

José Tadeu Nunes elabora reflexão sobre a epistemologia do ensino do desenho na graduação;

Lígia Maria Alves tendo por base o materialismo histórico dialético analisa a formação continuada de professores para uma escola inclusiva;

Magaly Rose de Mendonça debate sobre a contribuição da filosofia para a “cabeça bem feita” na educação tendo como referência o pensamento complexo de Morin;

Maria de Jesus dos Santos analisa as contribuições do pensamento filosófico de Karl Marx para a educação.

Monica Dias de Araújo reflete sobre a produção imagética como possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas;

Nathália da Costa Cruz relaciona o conceito epistemológico de *Transmodernidade* e a Literatura, entendendo o texto literário como um entre-lugar de discursos, onde o Outro se manifesta, cumprindo o ideal do pensamento transmoderno – a dialética da alteridade.

Oswaldo Galdino Júnior debate à luz da epistemologia sobre as diretrizes curriculares e a educação física no Brasil;

Raimunda Martins Cuimar analisa a monocultura do dendê como uma vertente da colonialidade do poder na Amazônia;

Robson dos Santos Bastos foca um olhar epistemológico para a política de formação docente no Brasil;

Rosana Pereira Gomes traz para debate a diversidade cultural na educação matemática, relacionando multiculturalismo e etnomatemática;

Rosiellem Cabral de Almeida analisa o ensino de língua materna sob a perspectiva do pensamento ecológico;

Silvio Tadeu da Silva debate à luz do pensamento complexo de Morin o ensino da matemática;

Thamy Saraiva Alves tendo por base o pensamento de Boaventura de Sousa Santos reflete sobre a variação linguística;

Vivianne Nunes Caetano analisa a prática docente em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas do Pará com base no pensamento epistemológico de Boaventura de Sousa Santos e;

Vitor Sousa Nery faz um debate epistemológico sobre a história da educação brasileira.

O leitor encontrará neste livro uma coletânea de textos que contribuem para a reflexão epistemológica de temas e práticas educacionais do contexto amazônico e brasileiro.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Monica Dias Araujo
Vivianne Nunes da Silva Caetano
Organizadoras

Agradecimentos

QUERIDA PROFESSORA!



Sabemos que em qualquer trajetória acadêmica encontramos dificuldades que nos fazem algumas vezes esmorecer, todavia quando nos deparamos com pessoas comprometidas e apaixonadas por sua profissão como a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, essa caminhada passa a fazer sentido, pois tendo-a como exemplo podemos ter a esperança de nos tornar também excelentes profissionais como essa exemplar educadora, que por meio de suas práticas e atitudes consegue demonstrar que possui todos os “saberes necessários à prática educativa” que nos fala Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

Desejamos que todas as pessoas que têm o privilégio de passar pelo seu caminho possam ser contagiadas pelo seu exemplo de educadora comprometida com a ética, com a educação, com a pesquisa, com a transformação, com a inclusão, ... entre tantos outros compromissos.

Desta forma, a 7^a turma de Mestrado da Universidade do Estado do Pará – UEPA, agradece a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira a idealização deste livro e de tantos outros, a contribuição com a disciplina *Epistemologia e Educação* e todo seu empenho no programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado dessa Universidade.

Agradecemos por tudo, QUERIDA PROFESSORA!!!

(7^a Turma de Mestrado-UEPA)

Sumário

Capoeira, saberes necessários à educação: um debate epistemológico Albert Alan de Sousa Cordeiro	10
Um olhar Dusseliano sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire: contribuições para a Epistemologia do Sul. Alder Sousa Dias; Ivanilde Apoluceno de Oliveira	24
Educação do campo, marxismo e contemporaneidade Andreany dos Santos Silva	36
Prática de ensino nas bandas de música do Pará: uma tonalidade secular Bruno Daniel Monteiro Palheta	48
Metodologia para o ensino de função: um olhar interdisciplinar Cristiane do Socorro Ferreira dos Santos	62
Multiculturalismo e etnomatemática Elma Daniela Bezerra Lima	78
O ensino semipresencial na educação de jovens e adultos e o pensamento complexo de Edgar Morin Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos	92
A epistemologia do ensino do desenho da graduação: um processo educativo José Tadeu de Brito Nunes	106
A formação continuada de professores para uma escola inclusiva à luz do Materialismo Histórico-Dialético Lígia Maria Acácio Alves	125
Contribuição da filosofia para a “cabeça bem feita” na educação Magaly Rose Camargo Sena de Mendonça	141
Karl Marx e suas contribuições para a educação Maria de Jesus Batista dos Santos	154
A produção imagética como possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas Monica Dias de Araújo	170
<i>Transmodernidade</i> e literatura: (re)descobrimos alteridades Nathália da Costa Cruz	177
Educação física brasileira e as diretrizes curriculares: projetos epistemológicos em questão Osvaldo Galdino dos Santos Júnior	185
Monocultura do dendê uma vertente da colonialidade do poder na Amazônia Raimunda Martins Cuimar	202
Política de formação docente no Brasil: um olhar epistemológico Robson dos Santos Bastos	212

Multiculturalismo e etnomatemática: promovendo uma educação matemática em prol da diversidade cultural Rosana Pereira Gomes	236
O ensino de língua materna sob a perspectiva do pensamento ecológico Rosielle Cabral dos Passos de Almeida	248
Morin e o ensino de matemática Silvio Tadeu Teles da Silva	253
A variação linguística e o Paradigma de Boaventura de Sousa Santos Thamy Saraiva Alves	261
Contra o desperdício da experiência na prática docente em classes multisseriadas das escolas rurais ribeirinhas do Pará Vivianne Nunes da Silva Caetano	270
O debate epistemológico sobre a história da educação brasileira Vitor Sousa Cunha Nery	283

CAPOEIRA, SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO: UM DEBATE EPISTEMOLÓGICO

Albert Alan de Sousa Cordeiro¹

Resumo

Este artigo foi produzido a partir das leituras realizadas no decorrer da disciplina Epistemologia e Educação ofertada pelo Programa de Pós Graduação em Educação- Mestrado-UEPA e tem como objetivo discorrer sobre a necessidade de a educação brasileira também insirir em seu fazer os elementos tipicamente brasileiros, demonstrados pela cultura popular, escolhendo a Capoeira como um campo privilegiado desta mesma cultura. Defende-se que as características da educação formal brasileira ainda obedecem aos moldes de racionalidade inaugurados pela ciência moderna, que serão debatidos no texto, desconsiderando outras formas de compreensão da realidade. Como contraposição discute-se o conceito de Ecologia dos Saberes de Santos (2010), que vem discorrer sobre a validade epistemológica de diversos outros saberes, não apenas o científico, nos quais incluímos os da Capoeira.

Palavras-chave: Capoeira, Epistemologia, Educação.

Introdução

O presente artigo foi produzido a partir dos estudos realizados no decorrer da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pela Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade do Estado do Pará.

O período de estudos abrangeu os modelos de racionalidade Clássica, moderna e enfim, a pós-modernidade, onde dialogamos com diversos autores que demonstram um novo paradigma para a ciência e a necessidade de se compreender e valorizar outros saberes distintos ao saber científico.

No decorrer da disciplina pudemos perceber que, apesar das críticas que vem recebendo e das novas formulações que a epistemologia vem consolidando, o paradigma dominante da ciência moderna continua referendando, em grande medida, o fazer científico tanto no meio acadêmico, quanto, primordialmente e que deve causar grande preocupação, os processos de escolarização.

A educação no Brasil, mesmo tendo sido debatida à luz da cultura brasileira, pouco conseguiu avançar no que concerne a inserção desta mesma

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA; Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA) e Membro do Núcleo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais- NECAPS. E-mail: albertscoreiro@hotmail.com

cultura, não somente na inclusão de conteúdos que contenham elementos da cultura popular, mas num modo de educar pautado nos elementos da cultura popular, ou nos modos de educar da cultura popular.

As características do nosso modo de fazer educação são pautadas pela orientação da ciência moderna, sejam em conteúdos ou metodologias de ensino. Esta mesma ciência põe os saberes da cultura popular à margem, pois são considerados irracionais perante a lógica científica.

Isso será discutido neste texto, construído a partir de uma pesquisa bibliográfica e que tem como objetivo principal discorrer sobre a necessidade de que a educação brasileira também insira em seu fazer os elementos tipicamente brasileiros, demonstrados pela cultura popular, escolhendo a Capoeira como um campo privilegiado desta mesma cultura, incluindo-a no conceito de Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos.

Inicialmente, algumas considerações referentes a educação no Brasil, em seguida será apresentado um breve histórico da construção conceitual da ciência moderna, haja vista que ela é o molde da educação brasileira, logo depois algumas características das práticas educacionais inerentes a Capoeira.

Considerações sobre a educação brasileira

A escola tornou-se o grande ambiente da educação na cultura ocidental, e tem na ciência moderna o acervo teórico e metodológico de seu fazer, e dificilmente seria diferente tendo em vista que, segundo Boaventura de Souza Santos (2010), esta mesma ciência recebeu o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro ou falso (p. 33), deixando à margem outros saberes, pormenorizando-os, tornando-os invisíveis, pois não se adequam aos seus parâmetros de racionalidade e nem ao seu rigor metodológico, legitimando (juntamente com o direito moderno) o que este autor chama de pensamento Abissal, quer dizer, as distinções visíveis existentes historicamente entre as metrópoles (que estão *deste lado da linha*, norte hemisférico) e as zonas coloniais (situadas *do outro lado da linha*, sul hemisférico).

Sob a égide da concessão da verdade do conhecimento cedido à ciência moderna, que houvera sido formulada pelas metrópoles e que, em muitos dos casos, garantiu suporte técnico e teórico para a expropriação dos bens naturais e culturais das colônias, os saberes do *sul, do outro lado da linha*, passam a ser encarados apenas como crenças, magias, idolatrias, entendimentos intuitivos e subjetivos, (SANTOS, p. 34)

Sendo assim, a escola, permeada por estes preceitos da ciência moderna, não mergulha profundamente no bojo dos saberes que lhe são circundantes, os saberes culturais, a diversidade de idéias e de interpretações sobre o ser homem e mulher no mundo e que escapem do tecnicismo, objetivismo e antropocentrismo, inerentes àquela que lhe serve como pressuposto epistemológico de seu fazer.

Como já dito inicialmente, a escola tornou-se o espaço da educação, entretanto, Brandão (2007) preconiza:

não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (p.9)

Para este autor, a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, que a criam e a recriam, entre tantas invenções de sua cultura (p. 10). Sendo assim, são tão diversos os modos de educar quanto a diversidade cultural e de grupos que compõem determinada sociedade.

Pensando nisso Abib (2004, p 149-150) afirma que uma das razões dos fracassos, em termos qualitativos e quantitativos, acumulados, e a profunda crise que acomete a educação brasileira, estejam na tendência de tomar como referência principal, uma grande quantidade de métodos e modelos de outros países, transplantando-os sumariamente em nossas escolas, sem levar em consideração nossa diversidade cultural e realidade socioeconômica.

Estes “transplantes” denunciados por Abib são completamente expurgados por Brandão, que diz:

... a educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (p.10)

Sendo assim, a escola precisa aprender com a escola da vida, aquela em que a educação se dá no fazer cotidiano, nas práticas sociais, nas relações interpessoais, nas construções simbólicas edificadas ao longo do tempo em que o homem e a mulher, em contato com a natureza circundante, transformam-a, criando sua cultura e sua educação.

Para tanto, se faz necessário compreender como se dá essa educação dita como não formal, a educação da cultura, seus saberes e fazeres. Sobre isso Oliveira (2007) adverte:

Os saberes de uma população devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura, exigindo um estudo aprofundado sobre as formas de produção e socialização (p. 22).

Um dos elementos da cultura nacional que precisa ser cada vez mais estudado é a Capoeira: esporte, jogo, dança, luta, arte, tipicamente brasileira. É um desses elementos da cultura popular em que os modos de educar são tangidos por práticas bem peculiares e distintas daquelas que são referendas pelo paradigma dominante da ciência moderna e que se instituiu como uma forma de resistência dos grupos que foram vítimas colonialismo ocidental.

Não podemos dizer que os saberes da capoeiragem estão completamente fora do espaço escolar, tendo em vista que, em todo o país, capoeiristas ensinam o esporte, o jogo, a dança, luta, arte, em diversos espaços escolares, tangenciando a educação de meninos e meninas com saberes tipicamente brasileiros e intrínsecos à memória e a cultura nacional, mas que a escolarização não consegue incorporar, por estar historicamente balizada no conhecimento, racional, disciplinar, enciclopédico da ciência moderna.

Então, para compreendermos melhor os aspectos inerentes à ciência moderna que, como dito anteriormente, ainda regula os processos escolares, faremos uma breve descrição de sua construção histórica e algumas de suas características que, indubitavelmente, proporcionaram descobertas maravilhosas à humanidade, contudo também, garantiram o espólio e dominação de diversos grupos e camadas sociais e o silenciar de vários outros saberes.

Em seguida, serão apresentadas algumas aproximações dos aspectos intrínsecos desta educação da capoeiragem, incluindo-os no conceito de Ecologia dos Saberes de Santos (2010), a partir da análise dos trabalhos de outros pesquisadores que já se debruçaram sobre o tema, e que procuraram elucidar os fazeres e os modos de educar desse segmento da cultura popular e os distinguiram da escolarização formal, assim como fez Abib (2004, p 11-12):

Entendemos que os processos de transmissão de saberes presentes no universo da cultura popular, pautados por uma lógica diferenciada, pressupõem práticas pedagógicas também diferenciadas, baseadas numa outra concepção de tempo e espaço, que priorizam um outro tipo de relação entre mestre e aprendiz (ou entre educador e educando), que enfatizam formas diferenciadas de sociabilidade, em que as formas simbólicas, a ritualidade e a ancestralidade têm papel fundamental e que assim privilegiam, nesse processo pedagógico, outro sistema de valores, que não aquele presente na prática educacional corrente em nossa sociedade.

Santos (2010, p. 49) afirma que a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica, sendo assim, dar voz a estas epistemologias do sul significa buscar a superação da linha abissal que distinguiu tão duramente e legitimou tantas barbaridades sobre os povos do sul e que ainda hoje se apresenta através da globalização neoliberal.

A razão indolente da ciência moderna cada vez mais se esvai na medida em que os grupos historicamente marginalizados em seus saberes e fazeres, dominados pela exploração capitalista, se inserem nas discussões da própria ciência, da filosofia e da educação buscando validade epistemológica para suas práticas, mostrando que a forma criada anteriormente, responsável por interpretar o mundo, não passa de um recorte obtuso e incompleto, apenas um elemento dentro de um mosaico de saberes ainda desconhecido e que espera por ser descoberto. Para Santos:

O pensamento pós-abissal parte da idéia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir. (SANTOS, 2010, p. 51)

Sobre a Ciência Moderna

O Renascimento, segundo Chauí (1990, p. 63), através do trabalho de historiadores das ideias e da história sociopolítica, tem sido encarado como um momento de indefinição, teórica, religiosa e política, porém, foi responsável pela criação de novos conceitos e categorias, produzindo um saber próprio, sem os quais a filosofia e a ciência moderna não teriam sido possíveis.

O Renascimento acrescentou novos elementos à vida intelectual européia, até então tutelada e direcionada pela igreja católica, permitindo o surgimento de universidades laicas, onde se redescobrem outras fontes do pensamento antigo, distinguindo-se das universidades confessionais em que os pensamentos de Platão e Aristóteles eram cristianizados. As discussões passam a dicotomizar as relações entre fé e razão, natureza e religião, política e igreja. O Naturalismo ganha espaço, defendendo que coisas e homens enquanto seres naturais, não operam por decretos divinos e sim, de acordo com princípios naturais. O saber contemplativo dá lugar à razão transformadora, onde a ciência possui a capacidade de transformar a realidade natural e política, a partir do desenvolvimento de técnicas (CHAUÍ, 1990, p 65-66).

A nova Ciência da Natureza, a partir destas contribuições supracitadas, adquire características próprias, dentre as quais, seguindo as formulações de

Francis Bacon (*Apud* CHAÚÍ, p. 70): “Saber é Poder” e “... a ciência fará da pessoa humana o senhor e o possuidor da natureza” (BACON *Apud* SANTOS, 2005, p. 62), deixa a especulação e parte para a ação, intervindo na natureza circundante. Os fenômenos passam a ser explicados em suas características quantitativas, em uma leitura mecanicista, ou seja, independentemente de suas qualidades observadas por nossos sentidos, são regidos por regras necessárias e universais, conforme leis mecânicas de causa e efeito. Os filósofos serão unânimes em afirmar que um conhecimento só pode ser considerado verdadeiro se revelar a causa das coisas (CHAÚÍ, 1990, p. 73-74).

Santos (2005) descreve algumas destas peculiaridades da natureza teórica do conhecimento científico da seguinte maneira:

É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos [...] Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro (p. 63-64).

Comte, no século XIX, em seu Discurso Sobre o Espírito Positivo, chegará a dizer que o espírito positivo (estágio mais elevado da razão humana, sob o predomínio das ciências): “... consiste em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais” (COMTE, 1973, p. 27).

Mas para chegar a este conhecimento verdadeiro os modernos precisariam de um instrumento que lhes possibilitassem: representar as coisas e suas causas, sem a ocorrência de erros; controlar minuciosamente, passo a passo, as operações realizadas, para que não houvesse equívocos ao término do percurso; possibilitar a dedução de algo desconhecido a partir de algo conhecido, garantindo o progresso científico. Destas necessidades surge o *Método* (CHAÚÍ, p. 76).

Compreendendo a importância do método para a evolução da ciência, os filósofos modernos passam a desenvolver seus próprios métodos, distintos entre si, contudo, em concordância em um único aspecto:

... 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. (CHAÚÍ, 2009, p. 77)

Chauí (1990, p. 80) afirma que: “... a filosofia moderna é a primeira a reconhecer que, sendo todos os seres humanos seres conscientes e racionais, todos tem direito ao pensamento e a verdade” De tal modo “ os protagonistas do novo paradigma conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e autoridade” (SANTOS, 2005, p. 62), desconfiando sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata.

Descartes, um dos primeiros a atribuir ao novo paradigma uma consciência filosófica, faz uso da dúvida como método para que se possa chegar a uma verdade incontestável e a razão humana é aquela que lhe atribui os meios para essa busca.

... nunca nos devemos deixar persuadir senão pela evidência da nossa razão. E deve-se observar que digo de nossa razão e de modo algum de nossa imaginação, ou de nossos sentidos (DESCARTES, 1973).

O mundo, regido por forças naturais imutáveis, se torna cognoscível com o racionalismo cartesiano que preconiza a decomposição dos elementos que o constituem, dividindo “... cada uma das dificuldades em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver” (DESCARTES *Apud* SANTOS, 2005, p. 63-64).

No campo social, segundo Santos (2005, p. 64-65), o determinismo mecanicista da ciência moderna é o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente e que encontra nas formulações sobre o estado positivo de Comte o apogeu teórico para a sua legitimação.

Segundo Andery (1996, p. 374) Comte, na primeira metade do século XIX, quando a burguesia luta para se manter no poder, após ter ascendido com a revolução francesa, toma partido pela parcela mais conservadora desta burguesia, esta que defendia a ditadura e não o parlamentarismo. Comte, com sua proposta de filosofia e reforma das ciências, objetivava sustentar ideologicamente a permanência da burguesia no poder.

A partir desta sucinta descrição histórica sobre a construção do que viria a ser a ciência moderna, com base nas arguições de alguns autores, procura-se fazer entender este processo de edificação do campo científico, que se constituiu como um saber rigoroso, que objetiva a formulação de leis, a partir da experimentação, visando possíveis generalizações, rompendo com dogmatismos e que possui métodos rigorosos de investigação.

Porém, esta mesma ciência, que com seu rigor responderia todas as questões postas pela humanidade, a qual resolveria todas as mazelas que afligissem

o planeta e garantiria vida plena a todos, séculos depois do início de suas formulações, embora tenha proporcionado, de fato, inúmeras evoluções, também serviu e serve para destruição desmedida dos bens naturais, que culmina com a grave crise ambiental do nosso tempo, também não assegurou a qualidade de vida das distintas populações do planeta, ao contrário, subsidiou teórico e tecnicamente a expropriação e dominação de diversos grupos sociais ao longo da história, servindo até o presente à burguesia e seu modo de produção, que transforma os recursos naturais, a exploração do trabalho humano, a destruição de culturas para a criação de mercados consumidores, em lucro, o Capitalismo.

Oliveira (2006, p. 148) diz que o desenvolvimento do capitalismo trouxe para a modernidade o fenômeno da escolarização e da especialização técnica e a partir de então o saber científico passou a ser predominante no âmbito escolar.

Sobre essa relação entre o capitalismo e a educação escolar Mészáros (2008) adverte:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (p. 35).

Neste contexto o cientista é aquele que porta os conhecimentos verdadeiros, produtor do saber e da cultura, que possui o domínio da técnica, sendo essa figura na prática pedagógica representada pela autoridade do professor. Nas palavras de Oliveira:

Na prática educativa institucionalizada, o professor apresenta uma qualificação profissional escolar, uma formação para o magistério, uma especialização oriunda do próprio sistema escolar, que lhe outorga o papel de mestre por ser possuidor de um saber escolarizado, teórico, sistematizado, isto é, por ter domínio da instrumentalização da escrita e dos procedimentos pedagógicos, específicos de sua formação profissional (IDEM, p. 149).

Esta autora afirma que no sistema educacional capitalista a divisão do saber se institucionaliza em função da divisão social de classe e da divisão social do trabalho. À escola compete o saber dito como erudito, livresco e científico, sob

o rigor do método e da sistematização na construção do saber, que se diferencia excluindo o saber popular (p. 53).

Entretanto urge a mudança paradigmática, refletida nas obras de diversos autores que apontam caminhos para uma reformulação epistemológica, onde a ciência perde a sua dogmática posição de validação dos conhecimentos e se torna parte de uma diversidade de saberes que também possuem modos de explicar e educar à vida.

Segundo Morin (2005, p. 26-27) o conhecimento científico está em renovação desde começo do século XX e que podemos até pensar que as novas descobertas realizadas dentro das ciências físicas, biológicas, a antropologia, prepararam uma transformação no nosso modo de ver e interpretar o real. A própria ciência, em suas descobertas mais recentes, pôs “em xeque” os princípios mais fundamentais instituídos por seus clássicos.

Dentre estas formulações o conceito de *transmodernidade* de Dussel (1994) vem mostrar a necessidade de que rompamos com o eurocentrismo e seu mito civilizatório, o que acarretaria em uma emancipação pedagógica, econômica, política...Dussel afirma que o modelo de conhecimento da transmodernidade tem referências epistemológicas que incluem todos os sujeitos alijados pelo sistema civilizatório eurocêntrico e tem como finalidade a libertação das vítimas deste sistema.

A ciência tem perdido o espaço de centralidade e de regulação e distinção entre o que é considerado “verdadeiro” ou “falso”. Dentre várias formulações e novas considerações, a partir daqui, apontar-se-á a Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010) como um caminho de reformulação epistemológica, o qual se pretende, então, discutir a Capoeira em seus saberes e práticas educacionais.

A diversidade epistemológica do mundo é a premissa do conceito de ecologia dos saberes. Parte do reconhecimento de que existe uma diversidade de outras formas de conhecimento distintas ao conhecimento científico.

Segundo Santos (2010, p. 55), contrariando a crença de que a ciência é a única forma de conhecimento válido e rigoroso, nos últimos trinta anos a idéia de diversidade sociocultural do mundo tem ganhado fôlego e favorecido o reconhecimento da diversidade e pluralidade epistemológica. Este autor alega que isso se deu porque onde a ciência moderna atuou segundo os desígnios do colonialismo e imperialismo ocidental (“*Do outro lado linha*” sul hemisférico) surge um movimento político de resistência, o que o autor chama de Cosmopolitismo Subalterno.

A partir da ecologia dos saberes devemos admitir que seja impossível haver uma epistemologia geral:

Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2010, p. 54)

Com a crítica de diversos autores sobre a ciência moderna e com a edificação de um novo paradigma científico, o campo da educação também refletiu estas tendências a partir de teorizações que acrescentam outros elementos ao fazer educacional, distintos daqueles balizados pela modernidade e que se perpetuavam no âmbito escolar. Segundo Mota Neto:

a mudança paradigmática trouxe à tona a historicidade e o contexto dos processos formativos e o papel da educação na construção de identidades, subjetividades e culturas. Na teoria educacional contemporânea, na perspectiva da pedagogia crítica, o cotidiano social e escolar, os saberes da experiência e a cultura dos sujeitos sociais têm sido considerados questões de suma importância (2008, p. 52).

Dentre estas novas compreensões epistemológicas voltadas ao campo da educação, Paulo Freire sem dúvida trouxe grandes contribuições. O autor diz que a escola deve respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, esses saberes são constituídos na sua prática comunitária, e coloca a necessidade de se aproveitar essa experiência no processo educativo (2011, p. 31). Essa compreensão (dentre outras elencadas pelo autor) é uma ruptura abrupta com o modelo educacional pautado na ciência moderna, tendo em vista que a escola era aquela que fornecia os conhecimentos necessários à vida, e o professor é aquele que possui recursos para repassa-lo, cabendo ao aluno, sem conhecimento algum, aprendê-los.

Freire (2004, P 58) nos diz que não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão os estudantes. Portanto, cabe a comunidade científica, que pensa a educação a partir dessa compreensão epistemológica, refletir sobre o ponto de vista destes atores sociais, como pensam a sua realidade em suas diversas dimensões: cultural, política, econômica, social, etc, valorizando saberes.

A Educação, pensada nesta perspectiva, contribui para práticas sócio-educacionais, ética, epistemológica e politicamente comprometidas com os saberes

dos diversos grupos sociais, principalmente aqueles que são marcados historicamente pela exclusão social ocasionada pelas posturas dominantes frente à situação dos grupos, ditos, dominados.

A Capoeira como Ecologia dos Saberes

Nenhum conhecimento isoladamente dá conta de explicar toda a realidade encerrada no mundo, a riqueza do mundo só pode ser interpretada se forem levados em conta todos os universos e representações que compõem estas distintas realidades, sendo assim, a incompletude é um elemento intrínseco a todas as formas de conhecimento e apenas na co-presença igualitária pode-se rascunhar a completude. A co-presença entre as diversidades e singularidades do mundo são elementos essenciais da ecologia dos saberes, que, mesmo buscando validade para os conhecimentos não científicos, não põe em descrédito o conhecimento científico, mas utiliza suas alternativas pós-coloniais e sua interação e interdependência com outros saberes.

A Capoeira é dos elementos da cultura popular brasileira que podemos dizer que faz parte da ecologia dos saberes, pois se institui como forma de resistência da comunidade negra ao colonialismo e escravidão européia e se fixou como uma manifestação da cultura negra que engendra saberes próprios e que valorizam outras racionalidades, a ritualidade, o profundo sentido de vivência comunitária, a tradição, a memória coletiva, a solidariedade, conforme Abib (2004, p. 127).

Ainda em Abib, que construiu seu trabalho conversando com velhos mestres de Capoeira e observando os seus fazeres, o aprendizado da arte se dá na observação dos mais antigos e na experiência concreta, no fazer cotidiano onde há um grande afeto entre mestre e aprendiz, com grande atenção e disponibilidade.

O mais importante nessa tradição é o hálito, é o que você tá passando...a sua alma que você tá transmitindo [faz o gesto como se estivesse passando a alma através da boca]. Então você não está transmitindo simplesmente a sua palavra, mas o hálito...a alma...então quando você recebe aquilo, você tá recebendo uma tradição de muitos e muitos antepassados, porque alguém já me passou isso...agora eu tô passando pra você, você vai internalizar, e depois vai poder passar a mesma coisa para o outro, então é muito mais do que você pegar o livro e ler...tem uma alma ali, tem um gesto, um olhar, tem uma forma [...] tudo isso fica marcado, porque é legal você ler um livro, mas a emoção de alguém estar te contando uma coisa, te passando alguma coisa, tem todo um gesto, um brilho

nos olhos, que você sente uma alma sendo passada para você.
(MESTRE COBRA MANSA apud ABIB, 2004, p. 129-130)

Por esse depoimento do mestre Cobra Mansa podemos inferir o quanto a oralidade é fundamental na educação da Capoeira, a ancestralidade também tem um papel importantíssimo além de ser um aprendizado altamente sinestésico, que leva em consideração todos os sentidos empregados no processo ensino/aprendizagem.

Joutard (1996, apud LELIS E NASCIMENTO, 2010, p. 92) afirma que a partir do século XVII, a busca de caráter científico, pautada na neutralidade promulgada pelo positivismo, promove a crítica à utilização da tradição oral como conhecimento.

Abib afirma que o Mestre e os capoeiristas mais antigos são muito respeitados pelos demais aprendizes, pois são vistos como elo transmissor entre os conhecimentos dos saberes de seus antepassados e a comunidade (2004, p. 135).

Ainda em Abib, a Capoeira garante aos seus praticantes recursos para criticar a sociedade, tida para ele como contraditória, excludente e autoritária. O que se aprende durante o jogo da Capoeira se torna um aprendizado social, a partir do momento em que o aluno passa a conceber analogias entre a roda da capoeira e a “roda da vida” (2004, p. 137)

Outro aspecto da capoeira é a sua musicalidade e poesia que narram a vida dos capoeiristas, as tradições, os antepassados, os “fundamentos” (na linguagem dos capoeiristas) da arte. Aprender Capoeira também significa ouvir as cantigas e as histórias as quais elas contam, ouvir a cantoria representa estar em contato com as tradições mais antigas e que ressaltam diversos aspectos da cultura negra e seus personagens, que ainda pouco são inseridos nos livros de história.

Considerações Finais

Enfim, amiúde estes são alguns traços dos modos de educar da capoeiragem, que como se pode perceber, possuem características bem distintas daquelas que a escolarização formal brasileira adotou. Mesmo sendo a Capoeira um dos elementos mais tradicionais da cultura popular brasileira, os seus saberes continuam pouco aceitos e adotados no espaço escolar.

Brandão (2002) propõe *uma espécie de passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano*, onde buscamos inicialmente conhecer as culturas e o cotidiano dos sujeitos e em seguida realizar as interligações possíveis com o campo da educação e os eixos internos e externos relacionados a cultura, as experiências sociais e simbólicas da vida cotidiana das pessoas e da sociedade.

Compreendemos a Capoeira como um destes elementos da cultura popular que pode dar diversas contribuições à educação escolar.

Como fora dito, a ecologia dos saberes se dá a partir da luta política dos grupos que historicamente estiveram sob o domínio do colonialismo e imperialismo das nações do norte (*deste lado da linha*), sendo assim reconhecer nossa cultura como um elemento dentro das discussões da epistemologia e dentro do campo da educação significa inserir-se dentro dessa luta, onde o que está posto é nossa autonomia e não dominação.

A Capoeira é mais que um elemento simbólico de resistência, é factual. Homens e mulheres negras desenvolveram-na para se defender perante o colonialismo europeu, se defender fisicamente, defender sua cultura e tradições, defender sua história.

Trazer a Capoeira para o campo epistemológico é trazê-la, na contemporaneidade, para o embate onde o imperialismo do norte ainda se dá, através da globalização neoliberal, que vem impor seus desígnios sobre as zonas periféricas, com seus ditames, imposições culturais e cientificismos. Trazer a Capoeira ao campo da educação é assegurar que a educação do Brasil seja, de fato, brasileira e não um bojo de importações teórico-metodológicas.

A Ecologia dos saberes compõe elementos internos e externos à cultura de todos os povos, devemos garantir que nossa cultura popular seja um elemento interno dentro da nossa educação formal.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: Cultura popular e o jogo de saberes na roda. Salvador: EDUFBA, 2004.

ANDERY, Maria Amélia et al. **Para compreender a ciência**: Retrospectiva Histórica. São Paulo: EDUC, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)

COMTE, Auguste. Discurso Sobre o Espírito Positivo. **Os Pensadores**. Vol. XXXIII. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CHAUÍ, Marilena. Filosofia Moderna. In **Primeira Filosofia**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: **Os Pensadores**. Vol. XV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del Indio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidad**. 2ed. México: Editorial Cambio XXI, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

LELIS, Isabel; NASCIMENTO, Maria das Graças. O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias profissionais. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTA NETO, João Colares. **A Educação no Cotidiano do Terreiro: Saberes e Práticas Culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 8e. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil. 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato, (Org). **Cartografia de Saberes: Representações Sobre a Cultura Popular Amazônica em Práticas de Educação Popular**. Belém: EDUEPA, 2007.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência**. 5e. São Paulo: Cortez, 2005.

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

UM OLHAR DUSSELIANO SOBRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EPISTEMOLOGIA DO SUL

Alder de Sousa Dias²

Ivanilde Apoluceno de Oliveira³

Resumo

O presente texto analisa a partir do olhar de Enrique Dussel sobre a pedagogia do oprimido, como Paulo Freire contribui para as Epistemologias do Sul, compreendidas por Santos (2010) como posições epistemológicas de críticas ao monopólio da ciência moderna em relação a outros saberes. Nesta pesquisa bibliográfica dialogamos com Dussel (2003), Freire (1987) e Santos (2010), buscando estabelecer um debate mais fecundo no que concerne à problematização da realidade material sofrida do povo latino-americano e sua possível libertação dos processos de exclusão e de negação da vida humana. Apresentamos inicialmente os conceitos de Epistemologia do Sul de Santos e Transmodernidade de Dussel como caminhos de superação do discurso hegemônico e eurocêntrico da modernidade, em seguida situamos Paulo Freire como intelectual latino-americano, cujo pensamento educacional está centrado na realidade sociocultural brasileira e, tendo como ponto de partida o olhar de Dussel sobre a educação de Paulo Freire, identificamos possíveis contribuições da pedagogia do oprimido para a construção de Epistemologias do Sul.

Palavras-chave: Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire. Epistemologias do Sul. Enrique Dussel.

Introdução

Neste texto analisamos a partir do olhar de Enrique Dussel sobre a pedagogia do oprimido, como a educação de Paulo Freire contribui para as Epistemologias do Sul, compreendidas por Santos (2010) como posições epistemológicas de críticas ao monopólio da ciência moderna em relação a outros saberes.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Especialista em Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

³ Pós-Doutora em Educação pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP-UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Enrique Dussel diferencia a educação de Paulo Freire da proposta educativa de psicopedagogos e psicanalistas do ‘norte’ rico, que centram suas discussões na perspectiva da inteligência ou da moral, pelo caráter problematizador de sua obra, apontando uma dimensão epistemológica em seu pensamento educacional, ou seja, a de não apenas conhecer a opressão e a desumanização social vivenciada na sociedade capitalista, mas, sobretudo, de mudá-la, apresentando possíveis contribuições às Epistemologias do Sul.

Nesta pesquisa bibliográfica dialogamos com Dussel (2003), Freire (1987) e Santos (2010), buscando estabelecer um debate mais fecundo no que concerne à problematização da realidade material sofrida do povo latino-americano e sua possível libertação dos processos de exclusão e de negação da vida humana.

Apresentamos inicialmente os conceitos de Epistemologia do Sul de Santos e Transmodernidade de Dussel como caminhos de superação do discurso hegemônico e eurocêntrico da modernidade. Em seguida situamos Paulo Freire como intelectual latino-americano, cujo pensamento educacional está centrado na realidade sociocultural brasileira e tendo como ponto de partida o olhar de Dussel sobre a educação de Paulo Freire, identificamos as contribuições da pedagogia do oprimido para a construção de Epistemologias do Sul.

Epistemologia do Sul e Transmodernidade: superação do discurso hegemônico da modernidade

No campo epistemológico o conhecimento começa a delinear-se na história do mundo ocidental, por meio de uma concepção dicotômica de mundo: a teoria da prática, o racional da sensibilidade e a *doxa* da *episteme*, sendo esta última legada a uma elite detentora do saber.

A ciência moderna em função do método adquire uma dimensão de *neutralidade* e de *objetividade*, que lhe dá um caráter de *cientificidade*. A ciência moderna mantém a lógica da divisão dos saberes, estabelecendo o saber científico como referência epistemológica em detrimento de outros saberes, adquirindo o significado de verdadeiro, certo, condizente com o real (JAPIASSU, 1975).

Para Dussel (2003) a modernidade por meio do discurso da emancipação da razão humana no processo civilizatório da cultura européia, consiste em um fenômeno eurocêntrico, no qual a Europa se apresenta como o mundo humano por excelência, constituindo-se o mundo dos outros (das demais culturas) a *barbárie*, a *marginalidade*, o *não-ser*. O eurocentrismo se constitui na “sacralização mesma do poder imperial do Norte ou o Centro sobre o Sul, a Periferia, o antigo mundo colonial e dependente” (DUSSEL, 1992, p.27).

O eurocentrismo para Dussel (2003, p.69) “consiste exatamente em constituir como universalidade abstrata humana em geral momentos da particularidade europeia, a primeira particularidade mundial (quer dizer, a primeira universalidade humana concreta)”. Neste sentido, a cultura europeia passou a ser a referência de poder sobre outras culturas e racionalidades, encobrindo o Outro em sua alteridade.

O discurso de como uma cultura se autodefine como superior e a outra como inferior, rude e bárbara, se configura também para Dussel (1992) como o *mito* da modernidade.

O Mito da Modernidade define a cultura do dominador como superior, mais desenvolvida. Em contraposição, vê-se o dominado como portador de uma imaturidade enquanto sujeito e possuidor de uma cultura inferior, rude, bárbara. O mito da Modernidade é um vitimar o outro, o inocente, sendo ele mesmo a causa de sua vitimização, atribuindo-se, concomitantemente, ao sujeito moderno, plena inocência como vitimizador. Em outras palavras, é a Modernidade justificativa de uma *práxis* irracional de violência (DUSSEL, 1992).

Dussel (1992) critica a razão moderna por encobrir um mito irracional que procura justificar a violência exercida, ainda hoje, pelo descobridor, pelo colonizador, pelo opressor em relação ao não europeu, e, mais recentemente, ao não norte-americano.

Para superar esta perspectiva de Modernidade, Dussel (1992) propõe o projeto denominado transmodernidade, que inclui a alteridade negada (dignidade e identidade das outras culturas) e se opõe radicalmente ao meio irracional da Modernidade eurocêntrica de emancipar, isto é, emancipação como saída da imaturidade como esforço da razão, emancipação com o significado de conquista. Logo, a conquista pelo dominador constitui ao dominado sua emancipação, permitindo-o se emancipar de seu estado de barbárie.

O novo projeto de transmodernidade não se realiza a partir da negação radical da Modernidade, mas por subsunção, isto é, por transcendência do caráter emancipador racional eurocêntrico na medida em que inclui as alteridades negadas do antigo projeto, não se falando mais em razão emancipadora, mas em razão libertadora. É a partir desta abrangência teórica e da exigência de factibilidade de um mundo que inclua o oprimido, a vítima é que a transmodernidade se apresenta como novo projeto de libertação política, econômica, ecológica, pedagógica, religiosa, etc.

Dussel, então, aponta para a necessidade da superação do discurso hegemônico da modernidade para a efetivação de uma filosofia ética, crítica e da

libertação, que se constitui em um contradiscurso ao eurocentrismo, que reconhece o discurso do “outro”, dos excluídos e afirma a sua alteridade.

Até o 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, peremptório. Esse reconhecimento do discurso do outro, das vítimas oprimidas e excluídas, já é o primeiro momento do processo ético de libertação "da filosofia" (DUSSEL, 2003, p. 77).

Santos (2010, p. 33) tal como Dussel critica o pensamento moderno, denominando-o de abissal, isto é, “no campo do conhecimento o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso”, em relação a outros saberes, e a sua visibilidade se assenta na invisibilidade desses outros saberes. Propõe, então, a ruptura epistemológica com a ciência moderna por meio do reencontro da ciência com o senso comum, cujo diálogo denomina de “ecologia de saberes” (2002), que enquanto epistemologia pós-abissal, busca utilizar os conhecimentos não científicos de forma contra-hegemônica, sem descrédito do conhecimento científico, promovendo a interação e a interdependência entre esses saberes (2010).

Esse autor designa a diversidade epistemológica do mundo como “epistemologias do sul”, que constituem um conjunto de intervenções epistemológicas que tanto denunciam a supressão de saberes próprios dos povos colonizados como valorizam esses saberes e buscam estabelecer uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2010).

Santos (1995 *apud* SANTOS, 2010, p. 15) destaca que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”, significando o reconhecimento de que existe o Sul e que precisamos aprender com o Sul.

Neste sentido, Dussel e Santos denunciam o eurocentrismo como fator de exclusão no campo epistemológico e apontam para a valorização dos saberes de culturas historicamente negadas, entre as quais as latino-americanas.

Paulo Freire: intelectual latino-americano

Paulo Freire, tal como Dussel, situa-se entre os intelectuais latino-americanos. Latino-América situada no hemisfério sul do globo terrestre, que, desde 1492, vem, segundo Dussel (1992) experimentando uma relação colonialista onde o norte do globo *norteia* as práticas político-culturais por meio de discursos ideológicos que mantém seu *status quo* em relação ao sul dominado, inclusive epistemologicamente.

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 (DUSSEL, 1992, p. 241).

Neste cenário de exclusão social que Paulo Freire vai debater a educação, ou seja, educação que se situa nas situações concretas de opressão por que passam homens e mulheres por fatores de classe, etnia, gênero, entre outras. A este respeito, Freire (1987), ainda nas primeiras linhas de *Pedagogia do Oprimido*, diz que:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. (p. 24-25).

Paulo Freire é um intelectual situado no “sul”. Este afirmativo vale tanto para a perspectiva geográfica quanto para a ideológica. Afinal, este pensador tem como base de suas construções teóricas a realidade social sofrida do nordeste do Brasil.

Quando escrevi *Pedagogia do Oprimido*, estava muito influenciado pela análise de classe de Marx e, dada a cruel opressão de classe que caracterizou meus anos de desenvolvimento no Nordeste do Brasil, minha maior preocupação era, portanto, a opressão de classe. [...] (FREIRE, 2001, p. 261-262).

Ao tomar como ponto de partida de sua pedagogia do oprimido segmentos sociais de um dado contexto social no Brasil, Freire denuncia no ponto de vista epistemológico a supressão de saberes dessa população colonizada como valoriza esses saberes, contribuindo para a construção de uma epistemologia sul.

O olhar de Dussel sobre Paulo Freire

Dussel (2003) na sua *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão* situa Paulo Freire como educador que procura transformar a realidade social e promover uma consciência ético-crítica *no* e *com* o educando, como condição de um processo educativo integral. Para chegar a esta posição sobre Paulo Freire discute as contribuições de psicopedagogos e psicanalistas à educação. Para ele, *Freud*, *Piaget* e *Vygotsky* tratam da inteligência no sentido de melhorar, corrigir, desbloquear a *performance* intelectual, enquanto teórica ou moral. Observa Dussel a ausência de uma criticidade da ordem social, cultural, política e econômica, por isso interpreta esses intelectuais como cognitivistas, consciencialistas, individualistas e ingênuos:

Comparados com Paulo Freire, os psicopedagogos e psicanalistas são, primeiramente, *cognitivistas* (porque se ocupam com a inteligência teórica ou moral, ou com a consciência como mediação da patologia) [aqui situa Piaget, Vygotsky e Freud], *consciencialistas* (enquanto não desenvolvem uma teoria dialógica, linguística), *individualistas* (enquanto se trata de uma relação de pedagogo individual com os educandos individualmente, embora em grupo), mas, principalmente *ingênuos*, enquanto não procuram transformar a realidade contextual nem promover uma consciência ético-crítica no educando – que é a proposta fundamental de toda a empreitada educativa de Freire (DUSSEL, 2003, p. 435).

Conforme Dussel (2003, p. 437 e 443), a educação de Paulo Freire pauta-se na contradição: opressores-oprimidos. O ponto de partida é a realidade social em que se encontra o educando oprimido, ou seja, as “estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido”. Por isso, situa-se “na *máxima negatividade possível*” e a crítica e o esforço em superar essas negatividades são indicáveis e indispensáveis. Além disso, o ato pedagógico se dá na “práxis da libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos”.

Neste sentido, a dimensão epistemológica em Freire não se restringe à curiosidade do ser humano em conhecer a realidade para transformá-la como objeto de conhecimento, mas traz inerente a questão política, de mudar a situação de opressão e de desumanização vivenciada na sociedade capitalista.

De acordo com Dussel (2003) os sujeitos do processo educativo de Freire não são apenas as crianças, mas também os adultos, tomando opção pelos oprimidos culturalmente, onde a educação só é possível a partir da transformação das estruturas sociais que outrora eram opressoras e com a emergência destes vitimados como sujeitos históricos de sua libertação. Este processo ocorre dialógica-comunitária-intersubjetivamente.

Na visão de Dussel, Paulo Freire pensa a possibilidade da educação do oprimido a partir de um contexto social, comunitário e objetivo, por meio da qual deixa de ser vítima do sistema excludente, humanizando-se e tendo autonomia intelectual. Por isso, Freire vai além de uma educação centrada na inteligência teórica/moral.

Assim, diferentemente dos demais teóricos da educação, Dussel vê que Freire se fundamenta na materialidade para formar sua *práxis* sobre o processo educativo ético-crítico. “Toda educação possível parte da realidade na qual o educando se acha. São estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido” (DUSSEL, 2003, p. 437).

Freire opta pelo oprimido, o marginal, o analfabeto, os esfarrapados do mundo, entre outros. Esta é a máxima negatividade da materialidade humana possível. Este é o ponto de partida de Freire. Portanto, não há apenas indicativos de negatividade em seu saber-fazer ético-crítico-transformador, mas sim sua total inerência na busca de superação das contradições opressor/opressora – oprimido/oprimida.

Por meio da categoria *oprimido* Freire transcende a teoria crítica de Horkheimer a partir de uma *práxis* material com base no contexto de negatividade da pessoa humana.

Se Horkheimer nos diz que a negatividade e materialidade são as condições da teoria crítica, aqui não só temos uma teoria, mas uma prática crítica de muito maior negatividade e materialidade: não são os já operários alemães, são os ‘condenados da terra’ de Fanon – camponeses sem terra do Nordeste; cerca de 40 milhões dentre os mais pobres do planeta –; não é já a teoria crítica de cientistas que procuram depois um ‘sujeito’ histórico: são os ‘sujeitos históricos’ que buscam antes quem possa educá-los (DUSSEL, 2003, p. 437).

Por este motivo, Dussel situa a pedagogia do oprimido como modelo a todo processo pedagógico crítico possível.

Freire (1987) elabora uma Pedagogia do Oprimido que se caracteriza pela *reflexão* sobre a opressão e suas causas, para que assim seja possível vislumbrar a *libertação*, por meio do engajamento, da luta. Esta é a maneira pela qual sua pedagogia se *faz* e se *re-faz*.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do *Oprimido*: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua *humanidade*. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da *reflexão* dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua *libertação*, em que *esta pedagogia se fará e reparará* (FREIRE, 1987, p. 32).

Para Freire (1987, p. 47) a opressão é “um ato proibitivo do *ser mais* que surge no ato de violência inaugurado pelos que têm poder”. Isto significa que homens e mulheres, por serem inconclusos têm uma vocação ontológica para *serem mais*, em permanente processo de formação humana, mas que é negada pela opressão.

Relaciona Freire (1987) a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização.

Conforme Oliveira (2011, p. 39) “o fato de seres humanos serem inviabilizados socialmente a *serem mais* como pessoa e a exercerem a cidadania caracteriza-se como um processo de desumanização e opressão”.

A Humanização encontra na desumanização sua contradição. Humanização compreendida como vocação ontológica e histórica do ser humano vivente em determinado contexto social. A desumanização situa-se como transgressão, na medida em que é “(...) resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 30), como contrário da vocação do *ser mais*. Uma é vocação, outra, é distorção da vivência humana.

Assim, a possibilidade histórica de um projeto de humanização foi que mobilizou Paulo Freire a lutar pela afirmação do humano como *ser mais*, para tornarem-se restauradores tanto de sua humanidade quanto da de seus opressores, alcançando um estado de libertação de si e dos que, outrora, oprimiam. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos [e oprimidas] – libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1987, p. 30).

A necessidade dos oprimidos de superar a situação opressora se dá, então, à maneira de um imperativo material com fins à humanização, à libertação. Liberdade construída *com* os oprimidos e oprimidas, na dinamicidade da relação humano-mundo, a partir do desvelamento das situações de opressão e de ações de engajamento, visando a transformação. Logo, libertação não implica apenas em tomada consciência das condições de opressão. Não é o suficiente. É preciso engajamento.

Portanto, para além da simples tomada de consciência, Freire aponta a conscientização (conhecimento, reconhecimento, opção, decisão e compromisso) como princípio fundante do processo de libertação, lado a lado com a *práxis*, que “é reflexão e ação dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Quem se liberta são homens e mulheres que, buscando reconstruir seu *ser mais*, dialogam mediatizados pelo mundo, e assim, conhecem e se fazem mais humanos. Diálogo, portanto, inerente a qualquer prática libertadora.

O diálogo em Freire possibilita o “dizer a palavra”, ou seja, aos sujeitos expressarem suas ideias, opções e modo de ser, estabelecendo uma relação democrática. Dussel (2003, p. 442) afirma que em Freire “o diálogo (o exercício dialógico) tem um “conteúdo”, tem a exigência da superação da assimetria da dialética dominador-dominado”.

O diálogo em Freire também se expressa pelo respeito às culturas e aos saberes dos sujeitos no processo educativo. Respeitar os saberes dos educandos significa respeitar a sua forma de expressar, a sua linguagem, os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais, como os da religiosidade, da saúde, enfim, respeitar a sua cultura. E o respeito às culturas pressupõe o diálogo, ou seja, a relação dialógica entre as mesmas.

Freire, então, destaca a necessidade da interação entre os saberes na luta política da educação popular. Para ele, um dos temas fundamentais e atuais da etnociência é o de:

como evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyders chama 'cultura primeira' e 'cultura elaborada' e que, "o respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram - o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora do seu corte de classe [...] O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural (FREIRE, 1993, p. 86).

Do ponto de vista epistemológico Freire legitima a cultura e o saber da população oprimida, que historicamente, pelo seu corte de classe, gênero e etnia, são desvalorizados em detrimento da cultura dominante e do saber científico. Com isso, contribui por meio da educação popular para a construção de uma epistemologia do Sul.

A pedagogia do oprimido de Paulo Freire expressa resistência às diversas formas de opressão social dentre as quais a do campo epistemológico, dimensionando a educação como espaço de luta política e de resistência aos saberes dominantes.

Epistemologias do Sul significa para Santos (2010) a existência de uma diversidade epistemológica no mundo, na qual o Sul, por sua situação histórica de invisibilidade, constitui campo de desafios epistêmicos, entre os quais o de superar a relação de dominação da ciência moderna em termos de conhecimento e dar visibilidade aos saberes historicamente negados.

Consideramos que Paulo Freire por meio da pedagogia do oprimido contribui para o reconhecimento dos saberes de segmentos sociais que sofrem opressão por fatores de classe, etnia, gênero, entre outros.

Oliveira (2011) explica que a educação de Paulo Freire faz parte da construção da gênese histórica da interculturalidade na educação brasileira. Isto significa que Paulo Freire traz para debate a interculturalidade em uma perspectiva crítica, proveniente de lutas ético-políticas contra a desigualdade e a exclusão social. Educação intercultural que promove o reconhecimento do “outro” e estabelece o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Conforme a autora, Paulo Freire no trato sobre a interculturalidade apresenta no seu pensamento pedagógico questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras, em uma perspectiva crítica, elucidando no campo educacional o processo de desumanização-humanização e as relações opressores-oprimidos e colonizador-colonizado, bem como relacionando a opressão social à opressão cultural.

Freire ao tratar sobre o colonialismo e questões étnicas referentes aos africanos explica que:

o processo de luta política no campo educacional passa por “descolonizar as mentalidades” ou “reafricanizar as mentalidades”, tendo como ponto de partida as culturas nativas, com o objetivo de firmar a identidade cultural das mesmas e superar as estruturas de poder colonialistas e eurocêtricas (OLIVEIRA, 2011, p.50)

Paulo Freire, então, ao destacar o processo de descolonização das mentes tendo como base as culturas nativas, visando firmar a identidade destas culturas e superar as estruturas de poder colonialistas e eurocêntricas se situa tal como Dussel e Santos no debate contra o eurocentrismo e contribui para a construção de uma epistemologia do Sul.

Essa contribuição também é evidenciada quando destaca a importância do saber popular e de práticas educacionais produzidas em diferentes espaços sociais, isto é, valoriza a cultura e os saberes dos educandos, rompendo com a lógica de legitimação de um único saber, o da ciência moderna, e a escola como único espaço de formação.

Paulo Freire, desta forma chama atenção em uma dimensão ético-política para as diversas formas de conhecimento pautadas em práticas sociais, colocadas de forma “abissal”, tal qual expresso por Santos (2010) no contexto do pensamento moderno.

Enfim, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire contribui para as Epistemologias do Sul ao tratar da educação como processo de conhecimento, cujo engajamento com as classes populares viabilizam práticas democráticas, dialógicas e críticas, aproximando-se do que Santos (2002) denomina de “ecologia de saberes”.

Para Dussel (2003, p.427): “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ‘ético-crítica’ das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade”. E, enquanto houver oprimidos, condenados da terra nas sociedades do sistema-mundo, sua *práxis* crítica de libertação estará sempre pujante, viva.

Considerações Finais

Considerando as diversas regiões do planeta, mesmo as do ‘Norte’, vivemos num sistema-mundo onde as carências educacionais acabam por ser reflexo da desumanização, da negação do Outro. Em países do ‘Sul’, este contexto é mais desalentador ainda. Este é o motivo pelo qual se mantém viva a obra de Paulo Freire. Ela se constitui em uma epistemologia do Sul que responde aos anseios de libertação, de humanização dos que sofrem das mais diversas formas de opressão e negação de sua alteridade.

O olhar filosófico latino-americano de *Enrique Dussel* acerca da educação de Paulo Freire evidencia a proximidade teórica entre eles e Boaventura de Sousa Santos em torno do debate sobre o eurocentrismo e a luta ético-política em superar o monopólio de um saber dominante e excludente, o da ciência moderna. Por isso,

inserido ao projeto da transmodernidade como subsunção da Modernidade, que inclui o oprimido e a oprimida, situamos o pensamento e a prática educacional de Paulo Freire como processo educativo de libertação e formação de uma consciência ético-crítica transformadora da realidade social excludente.

A pedagogia do oprimido de Paulo Freire, educação que se faz *com* oprimidos e oprimidas, porque é fundada na máxima negatividade da vida humana possível, mas que a ela não se sujeita. Parte dela para transformá-la, contribui para a construção de Epistemologias do Sul e pode ser considerada uma epistemologia do sul ao valorizar a cultura e os saberes de segmentos sociais oprimidos, rompendo com a lógica de legitimação de um único saber, o da ciência moderna.

Dussel confere a Paulo Freire o *status* de um dos maiores educadores críticos do século XX, mas extremamente atual no contexto de opressão em que vivem as pessoas em todos os quadrantes da Terra.

Referências

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. 3ª ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2003.

_____. *El encubrimiento del Índio*. 1492: hacia El origen del mito de La modernidad. México. Cambio XXI; Colégio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

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

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MARXISMO E CONTEMPORANEIDADE

Andreany dos Santos Silva⁴

Resumo

Este trabalho teve como objetivo estimular reflexões a cerca da educação do campo, a influencia de alguns princípios do paradigma da modernidade a partir das ideias marxista, desviando do engessamento que remete um paradigma, para uma concepção de educação numa perspectiva contemporânea. Traçando uma discussão sobre a influência do pensamento de Marx nas discussões sobre a Educação do campo, mesmo sendo esta fundamentada numa concepção recente. A discussão perpassa na relevância do conceito da dialética em Marx e o princípio revolucionário e na ênfase que os fundamentos das categorias contemporâneas tornam o tema atual e necessário para uma educação que busca a formação humana, respeitando e valorizando os saberes culturais. A abordagem metodológica foi permeada por estudo bibliográfico, o critério de seleção de autores partiu daqueles que permitem uma profunda discussão dos temas, como educação marxista e educação do campo. Considerou-se Manacorda por ser referência na discussão de educação em Marx e Caldart por ser uma das pioneiras e defensoras da Educação do Campo. Outros referenciais básicos, mas substanciais à discussão foram Paulo Freire e Frigotto.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Ideias marxistas. Pensamento Contemporâneo.

Introdução

O processo educacional brasileiro traduz uma história marcada por ideologias dominantes, controladora e pela busca de acompanhar o desenvolvimento econômico. Muitos desses aspectos ainda são presentes na sociedade de hoje, portanto também na educação que apresenta características na busca da verdade científica, com metodologias, currículos e práticas tradicionais abrangendo uma visão dicotômica da sociedade como bom/ruim, bem/mal, rico/pobre, cidade/campo gerando discriminação, preconceito e exclusão social

Apesar das discussões contemporâneas que trazem uma valorização dos saberes, das diferentes culturas e da aceitação do outro, ainda a educação continua sendo campo de luta e resistência, uma ação política que se anseia por uma

⁴ Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pedagoga e especialista em Educação para Relações Etnicorraciais/ em Educação em ciências e matemática para séries iniciais.

libertação e tomada de consciência coletiva. Por isso que a educação é considerada por alguns autores como Paulo Freire, como um instrumento que contribui à transformação social.

Ao esboçar essa discussão procura-se estimular reflexões a cerca da educação do campo frente a influencia de alguns princípios do paradigma da modernidade a partir das ideias marxista, desviando do engessamento que remete um paradigma, para uma concepção de educação numa perspectiva contemporânea. Diante desse objetivo, procura-se expor elementos pertinentes a partir de duas indagações quais ideias Marxistas contribuíram à concepção de educação do campo? Quais categorias contemporâneas pautam a concepção de educação do campo?

Diante do que aqui se propõe o caminho de uma abordagem metodológica pautada num estudo bibliográfico, o critério de seleção de autores partiu daqueles que permitem uma profunda discussão dos temas, como educação marxista e educação do campo. Considerou-se Manacorda por ser referência na discussão de educação em Marx e Caldart por ser uma das pioneiras e defensoras da Educação do Campo.

A maioria das discussões que surgir a partir da década de 1990, defende um novo paradigma numa visão contemporânea da produção do conhecimento científico, debates sobre identidade revelou no cenário social, diversas figuras antes não notadas ou não valorizadas, como o povo do campo, pessoas que vivem no e do meio rural⁵. Entretanto não se pode subscrever que a educação do campo é puramente formada por um paradigma da contemporaneidade, se debruçar ao que se aplica essa ação pode se constatar que há elementos de uma visão marxista.

O artigo apresenta inicialmente a influência do Paradigma da modernidade levantando algumas contribuições do pensamento em Augusto Comte e Karl Marx; posteriormente exprime uma breve discussão sobre a educação do campo e a sua relação com as ideias marxistas, aprofundando a sua importância na perspectiva contemporânea; e por fim, as considerações com o intuito de provocar um debate mais profundo.

1 Contribuições do Pensamento Moderno

A educação tem sido ao longo da história um dos aspectos sociais mais discutidos e abordados por muitos autores filosóficos, sociólogos, psicólogos entre outros. No entanto, para uma concepção de educação com uma perspectiva

⁵ A denominação rural tornou-se algo negativo e pejorativo, numa visão social. Por isso o uso do termo campo como uma ação política. (CARDART, 2002)

contemporânea, destacam-se dois métodos e pensamentos que se enraizaram na sociedade, a primeira num aspecto positivista contribuiu com uma educação com proposta metodológica, curricular e didática objetivada. A segunda contribuiu principalmente com a concepção de sociedade e trabalho, mas após esse pensamento a própria educação se permitiria a varias indagações e pensamentos que contribuíram para uma educação voltada ao ser humano enquanto sujeito de sua história.

A concepção de educação no positivismo busca romper com o mundo místico prevalecendo o mundo real, concebendo apenas como conhecimento verdadeiro aquele comprovado mimeticamente, aquele conhecimento útil e certo. Esse pensamento positivista foi incorporado socialmente e foi fortemente adquirido como concepção que pautava todo o processo de ensino-aprendizagem, esse paradigma marcou profundamente as relações sociais, políticas e principalmente econômicas, possibilitando um crescimento do sistema capitalista.

A sociedade, a ciência e a educação passaram a ser guiadas nos princípios da ordem e do progresso considerados por Comte (1973 *apud*. ANDERY et al., 2007, p. 379) inseparáveis entre si “o progresso constitui, como a ordem, uma das duas condições fundamentais da civilização moderna”.

Para Comte as mudanças poderiam ocasionar um desequilíbrio na sociedade, dessa forma tudo deveria prevalecer como estar, o seu discurso é escasso ao não realizar uma análise profunda da desigualdade social ocasionada pelo próprio sistema capitalista. A única evolução que Comte aponta está vinculada a moral que ao alcançar seu ápice evolutivo por meio da ciência, poderia se idealizar em mudanças materiais.

Em vez de mudar a vida material, muda-se, desenvolve-se, trabalha-se a vida moral. Isto seria feito por meio de uma nova religião, a religião da *humanidade* que, se permite as reformas morais necessárias, mantém, de resto, a própria estrutura das religiões – cultos, igrejas, santos, preces, etc – e não interfere nas estruturas da sociedade (ANDERY et al, 2007, p. 392).

A educação estava atrelada a uma concepção conservadora, acrítica, com caráter burguês, em favor da manutenção de um sistema capitalista que seguramente não permitia uma visão mais progressista, considerando que o método positivista defende uma convivência harmoniosa, para isso “apenas o amor deve dispor a construir e permitir julgar” (COMTE, 1855, p. 18). Viver em harmonia sem conflitos e questionamentos, aceitar a realidade e as condições sociais e econômicas.

Contrário a esse pensamento Karl Marx defende um método dialético, em que transformações constroem o momento histórico. E é exatamente o que “Marx busca é descobrir a contradição contida nos fenômenos, seus elementos antagônicos e o movimento que leva à sua solução, a negação da negação” (MANACORDA, 1991, p. 403). A dialética materialista ocorre num constante e ininterrupto onde a negação é a superação da afirmação. Como define Marx (1982):

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1982, p.20 *apud* MANACORDA, 1991, p. 403).

O trabalho é uma das principais categorias de estudo em Marx, sendo referencia até mesmo na concepção de educação apresentada pelo autor. Segundo Manacorda (1996), Marx acreditava que o ensino deveria se pautar na “instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica vinculados” (MANACORDA, 1996, p.16).

Essa concepção de educação é ostentada pelo desenvolvimento do homem onilateral que requer um ser humano que rompa com o determinismo e com as especializações que o fragmenta enquanto ser capaz de desenvolver várias atividades, de conceber diversos conhecimentos a ponto de não se contentar apenas em uma só função, mas que ouse como descreve Marx “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 1996, p. 78 e 79).

Sendo o trabalho um requisito para o homem emancipado, Marx aponta que o homem unilateral se torna refém do modelo econômico capitalista, portanto alienado, pois sua função o delimita numa simples e específica tarefa, esta concepção de trabalho gera a manutenção da sociedade em classes. Contudo, numa perspectiva dialética materialista a educação deve elevar a condição de ser humano numa construção de ser onilateral, aquele “homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividade mais elevadas” (MANACORDA, 1996, p. 82).

Karl Marx, foi um revolucionário e utópico, acreditava que a partir da organização trabalhista partiria uma revolução entre as classes, a educação não era

a sua principal preocupação, porém assim mesmo, pode se constatar uma forte influência do seu pensamento na educação, foi a partir de Marx que a prática se torna tão fundamental quanto à teoria, o que ele define como a *práxis*, a relação homem e natureza, o homem intervém na natureza de forma crítica. Segundo Konder (1992) a *práxis* numa concepção marxista se define como uma:

Atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos. É a ação que precisa da reflexão, da teoria; e é a teoria que remete à ação (KONDER, 1992, p. 115).

Foi também a concepção de transformação social que influenciou muitos pensadores da educação contemporânea como Paulo Freire, Antonio Gramsci, Theodor Adorno, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto. Há outros que apontam fragilidades nas ideias de Marx como a totalidade, mas precisamente uma crise do paradigma da modernidade, dado que o pensamento contemporâneo perpassa pela valorização das partes.

Boaventura de Sousa Santos (2011, p.107-111), discute o conceito de “conhecimento-emancipado”, aponta que a ruptura epistemológica é uma grande transição ao buscar comprovar a partir da ciência positivista como ocorrem os fenômenos, porém descarta o senso comum. O que o autor destaca é exatamente de como ao se formular um paradigma o homem acaba por se fechar apenas em uma verdade, assim prioriza que todo o conhecimento deve romper com paradigmas ora tornando-se senso comum, ora em conhecimento científico, num movimento constante. Considerando ainda que é no conflito social que se pode conseguir a transformação social contínuo. Então, de alguma forma o pensamento de Marx contribuiu e ainda contribui para a construção de um novo paradigma contemporâneo (BELLI, 2011).

A educação do campo, apesar de se recente apresenta uma concepção que possui princípio das ideias marxistas e aprofunda no pensamento contemporâneo ao trazer conceitos como identidade, cultura, diversidade entre outros. Seu próprio surgimento possui origem no movimento social, enquanto seus participantes por meio de luta tentam construir uma história, reconhecimento enquanto seres humanos que buscam por vida digna, e não apenas a sobrevivência.

2. A Educação do Campo ainda em movimento

A educação do campo é a expressão de um movimento que surgiu do anseio do sujeito do campo, dentro de suas perspectivas, assegurar políticas

públicas voltadas para permanência e qualidade de vida do povo do campo. Essa luta da busca de garantias como uma educação que atendessem a sua realidade permitindo uma afirmação e construção do adulto, jovem e criança, traçando a identidade do sujeito do campo sendo respeitado enquanto ser humano com direitos e deveres, rompendo com a indiferença dos governos e da própria sociedade.

Roseli Caldart (2002, p. 20) destaca que “a realidade que deu origem ao movimento *por uma educação do campo* é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” considerando que a falta de saúde, estradas, apoio técnico e a própria educação voltada à realidade do povo do campo se torna um único desejo desesperado de ser notados e ouvidos.

A luta contra uma educação com o modelo de currículo e metodologias urbanizadas que acaba inferiorizando os sujeitos do campo por retratar o dualismo campo e cidade como espaço de ruim e bom, por não valorizar sua cultura, seus valores e atividades que exercem. Acima de tudo busca torná-lo um sujeito passivo, domesticado e harmonioso. Mas o povo do campo tem se mostrado resistente a esse modelo, no sentido de não se conformarem com a realidade em que vivem, de se lançar na luta por melhorias. Caldart (2000) ressalta que:

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem nesse processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2000, p. 42).

A educação do campo tem como proposta o desenvolvimento pleno do ser humano, a busca do homem emancipado. Que se construa nas relações e processos de trabalho e que a educação se prevaleça como uma das ferramentas de autoafirmação e fortalecimento do povo do campo, rompendo com ideologias dominantes que apontam uma sociedade homogenia e unidimensional.

Para tanto valoriza a realidade em que vive, os saberes, a cultura e a diversidade, aspectos importantes para construção de currículos e propostas pedagógicas. Assegurando ao educando do campo uma educação associada às práticas sociais, que permita unir teoria e prática, incentive a coletividade e a busca do ser consciente possibilitando um ser ativo, questionador e transformador.

A ideia de educação do campo também está pautada na concepção de Paulo Freire (1996), um ícone da educação popular, ao trazer para o contexto

educacional a tendência progressista libertadora de educação que rompe com uma ideia de educação liberal. Libâneo (1987) apresenta que:

A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica (LIBÂNEO, 1987, p. 21).

Paulo Freire, por meio dessa tendência libertadora defende uma educação que busca integrar o ser humano na sociedade para que sua ação possibilite mudanças sociais e não apenas uma reprodução de ações que não estimulem a sua capacidade reflexiva, a tomada de decisões, apenas um ser passivo, como explicita:

A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo (FREIRE, 1996, p.42).

Essa tendência prioriza alguns princípios como o diálogo, a autonomia, a coletividade, respeito à diversidade e a diferença, permitindo um direcionamento à educação para a libertação do ser alienado e transformação da sociedade capitalista por uma sociedade justa em sua distribuição de renda, e que as diferenças culturais sejam respeitadas e não julgadas como inferior.

Numa perspectiva de diversidade, expressada por Sacristán (2002, p. 23), considera que “em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”.

Quanto à diferença cultural é construída como um processo de manifestação da cultura, caracterizando no processo de afirmação sobre a cultura, sendo significativo na produção de campos de força e como referencia de um determinado grupo, portanto possui uma consistência mais política ao invés de apenas a exaltação cultural (BHABHA, 1998, p. 63). Logo o diferente não pode ser considerado algo temeroso, ou algo estranho na sociedade, que não haja justificativa para atos discriminatórios, apropriação do outro ou até mesmo

aniquilação. Que a igualdade seja também a voz do diferente enquanto direito de existência, e não como medida para exclusão.

Essa visão ampla de educação é uma das características que se encontra impregnada na concepção de educação do campo, compreendendo que com a ruptura de paradigmas que estabelece o inverso da diversidade da contemplação de diferentes realidades e culturas, mas principalmente no avanço para se conquistar o “pensar certo” que tanto é designado por Paulo Freire (2006).

O primordial de desenvolver uma educação referenciada em um ensino voltado para o campo é que o anseio social dos moradores do campo perpassa por buscar mudanças ou lutar por seus direitos de cidadãos, poderá tornar possível a partir da educação popular. Ao se pautar nos direitos de cidadania, a educação popular valoriza a formação humana, respeitando a valorização dos saberes cultural.

O processo de educação popular possibilita o crescimento do indivíduo como um ser potencialmente crítico e capaz de resolver problemas comuns no coletivo, respeitando as diferenças singulares. Isso pode se referendar em Roseli Salete Caldart ao ressaltar que a “pedagogia da cultura com uma forte dimensão a pedagogia do gesto” (2000, p. 56 e 57).

Assim como para Paulo Freire (1996) a educação é um instrumento para se ampliar a capacidade de percepção do meio em que vive, das relações de desigualdades, da constatação do ser alienado partindo de suas experiências e da leitura de mundo, também a educação do campo busca desenvolver e estimular a busca do novo sem medo de ousar, como resalta Freire:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 1996, p. 86)

O homem do campo consciente de sua inconclusão, não pode se permitir que a acomodação seja o empecilho para a sua busca de melhoria. A educação do campo possui caráter político, consideram os saberes que envolvem o homem e a mulher do campo a sua inserção numa luta constante por meio de movimentos

organizado e realização do seu trabalho como produção de cultura. Na concepção de Geertz (1973):

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1973, p. 24).

Assim como expressa o materialismo histórico⁶, a cultura é parte desse processo histórico e, portanto, sofre modificações com as ações, relações e transformações da visão de mundo. Nessa busca de aprofundar olhar para além do aparente, na construção de conhecimento, a educação do campo possui um caráter político, consciente e social. Compreendendo como a busca de superação do individualismo, da divisão de classe e na superação do modelo econômico capitalista. Uma das tarefas apontada por Gaudêncio Frigotto (2011) trata-se

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos (FRIGOTTO, 2011, p. 40).

Assim como Marx traz como uma categoria fundamental, o “Trabalho” para produção de cultura e como um processo de libertação do ser humano. Também a educação do campo possui o “Trabalho” como um princípio educativo, em que ele se constrói, cria e recria sua existência.

Confrontando essas características de educação do campo, com as políticas públicas articuladas nesse processo e movimento por uma educação do campo. Pode se salientar que, a priori alternativas que surgiram, como Programas PRONERA, PROCAMPO e Projovem Campo - Saberes da Terra⁷ tiveram como um dos seus objetivos o cumprimento dessa tarefa.

Em uma de suas constatações Mônica Molina (2011, p. 112) apresenta a importância da política pública como uma referência para o acúmulo de forças e estímulo para continuar o movimento por uma educação do campo. Entretanto

⁶ Ver Manuscritos econômicos e filosóficos, 1984.

⁷ PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; PROCAMPO: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo; e o Projovem Campo - Saberes da Terra – programa de escolarização de jovens do campo. Informações disponíveis no site www.portal.mec.gov.br

deve-se salientar que estas políticas públicas ainda não oferecem a real finalidade do movimento e do povo do campo, portanto não se deve se contentar com políticas de cunho emergencial, e tão pouco com aprovação de diretrizes e decretos como o 7352/2010 que dispõe sobre a política da educação do campo, mas que a implementação tenha empecilho ainda nas dificuldades que geraram os desejos de melhorias do povo do campo, como exemplo as longas distancias das vicinais e impossibilidade de trafegabilidade. Ou ainda na própria burocracia do estado, que ao se protelar desestimula e impede uma educação justa e de qualidade.

Definitivamente o que se almeja no processo, nesse movimento, é a transformação social, a rupturas de paradigmas que enlaçam a sociedade em uma desigualdade social, educacional e econômica. Que dispara a discriminação sob um véu de harmonia, de aceitação e da indiferença ao outro. Anseia-se não apenas aceitação e lugar social, mas sim uma construção coletiva de sociedade, onde homens, mulheres, jovens, idosos e crianças, brancos, negros, índios possam exibir suas diferenças sem que estas as subtraíam de sua essência maior, o ser humano.

Considerações Finais

A educação do campo mesmo surgindo no calor das discussões sobre identidades, multiculturalismo, diversidades, diferença entre outras categorias defendidas por esse novo pensamento contemporâneo, ainda possui em sua essência, a profundidade do pensamento de transformação marxista. A educação é um dos mecanismos para os moradores do campo buscar mudanças sociais, não se restringe apenas a essa estratégia é por isso que o movimento por uma educação do campo, também não se limita apenas a olhar a educação como o único meio de intervenção social, assim estimula a organização política para que enquanto coletivo tornem-se mais forte.

Ao abordar a educação do campo enquanto uma perspectiva epistemológica contemporânea, e realçar suas características numa visão marxista pertencente ao paradigma do pensamento moderno. É lançar para um debate mais profundo, sem descaracterizar heterogeneidade de ambos os pensamentos e as peculiaridades históricas. Compreendendo que os paradigmas, não são bruscamente rompidos para se iniciar outro. Ao contrário, se tornam presentes, às vezes reformulados. Mas concretamente se diferem, o contexto histórico é modificado, exigindo outros pensamentos, outros conceitos, algo que represente as situações atuais.

Não significa que essa disputa está apenas no campo científico, ela é o anseio das sociedades, das diversas culturas, do homem enquanto ser social que

constrói no cotidiano as suas condições. Foca o olhar para além do aparente, do que é esquecido ou do que se passa despercebido. Nessa ansiedade em buscar respostas ou explicar os fenômenos, é que os paradigmas se constroem, pautando-se muitas vezes em elevar as fragilidades existentes na busca do ser onisciente.

Nessa crise constante e incompleta também está à educação do campo, por isso não pode ser considerado um conceito pronto, uma abordagem educacional restrita e apenas utilitária. É um movimento que ganha fôlego, estimula outros significados e realça valores antes não percebidos, numa dinâmica que possui uma relevante implicação social e política ao ser contrária ao modelo devastador do capitalismo, pois isso implica na existência do homem do campo e sua definição sociocultural.

Portanto, a educação do campo mesmo ao pertencer a uma abordagem contemporânea de educação, ainda um processo, uma construção cujo alicerce se pauta na perspectiva de aprofundamento do homem quanto ser humanizador e transformador. Não pode deixar que sua dinamização enrijecesse a ponto de se limitar apenas numa visão de mundo, mas que avance acolhendo para si a discussão maior o homem numa sociedade humanizada. É nessa visão que essa discussão não pode apenas findar, e sim estimular a busca de outros pensamentos e conhecimentos.

Referências

ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BELLI, R. B. **Desdobramentos da concepção de Boaventura de Sousa Santos sobre a teoria marxiana em seu projeto de emancipação social**. Disponível: <http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/gt3/Mesa1/desdobramentos-da-concepcao-de-boaventura-de-sousa-santos-so.pdf> Acesso em 18 de dezembro de 2011.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília – DF, articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4)

_____, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Projeto societário contra-hegemônica e educação de campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In: MUNARIM, A. et al (orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** 2 ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da *práxis*: o pensamento de Marx no século XXI.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

MANACORDA, M. PARTE 1. **A Pedagogia Marxiana: Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

MOLINA, M. C. **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo.** In: MUNARIM, A. et al (orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** 2 ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas.** In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRÁTICA DE ENSINO NAS BANDAS DE MÚSICA DO PARÁ: UMA TONALIDADE SECULAR

Bruno Daniel Monteiro Palheta⁸

Resumo

Com a aprovação da Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica no Brasil, a música vem ocupando um lugar de debate. Neste cenário surgem questionamentos como: qual a forma de transmitir os conhecimentos musicais, visto que esta lei não visa formar músicos? O ensino da música tem sido ministrado antes da lei? Como? Onde? Por quem? Em relação à realidade amazônica, como este ensino vem sendo transmitido às gerações de músicos. Proponho investigar neste artigo a prática coletiva de ensino de música desenvolvido pela banda de música 31 de Agosto que atua no interior do Estado do Pará especificamente a cidade de Vigia- PA. Trata-se especificamente da formação de instrumentistas. Viso, desta forma, fazer uma reflexão sobre a prática de ensino desenvolvido em contextos não formais de ensino. Tem como objetivo analisar a banda de música como um espaço multicultural de circulação de saberes que são apreendidos na vivência cotidiana dos músicos. Metodologicamente, o estudo resulta de pesquisa de abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos adotados são: o estudo de caso, a etnometodologia, pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Teoricamente, fundamenta-se na concepção pedagógico musical de Murray Schafer em seu Livro o Ouvido Pensante.

Palavras chave: Ensino. Prática. Banda. Música. Multiculturalismo.

Introdução

As bandas de música são atrações que embalam as velhas e as novas gerações nas cidades do interior do Brasil como em Vigia⁹-PA. Mas também são escolas de música e de cultura popular que cumprem o papel de preservar suas tradições e de tornar acessível à aprendizagem musical ao povo da região onde atuam, levando conhecimento e lazer a esta gente.

⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: brunodanielmont@gmail.com

⁹ Nesta pesquisa vou usar tanto o nome Vigia de Nazaré quando o nome Vigia para nomear a mesma cidade localizada a 77km de Belém, as margens do rio Guajará Miri, região do Salgado.

De fato, as bandas constituem, normalmente, os únicos centros de uma "erudição" musical nas pequenas cidades. Encarnam em si toda uma tradição local ou regional, têm vida e lastro cultural próprio, organização e critérios artísticos particulares. Assim, quando nos dedicamos ao estudo da realidade da vida musical nas nossas cidades do interior, o primeiro caminho de pronto a se apresentar é o das bandas, o das filarmônicas do interior. (BISPO, 1999. p. 01).

O Estado do Pará, no que se refere à música de banda, conta com uma rica tradição, seja através de compositores, como Isidoro de Castro¹⁰ e Oscar Santos¹¹; Seja através das práticas de ensino de música desenvolvidas nas comunidades interioranas paraenses conservadas no tempo e no espaço por suas bandas musicais tradicionais, as quais por meio da vontade de “pessoas simples” vêm se mantendo presente na vida dessa população tal como constatou Salles (1985 p.12): “[...] a banda de música. Produto da iniciativa particular, algumas com mais de cem anos de existência, é mais que um acontecimento nas comunidades interioranas; é, com efeito, um fenômeno de natureza sociológica”.

Desta forma percebe-se a importância das bandas de música nas cidades do interior do Pará, são elas possuidoras de uma tradição centenária e verdadeiras escolas de preservação e divulgação da arte musical. Neste Artigo pretendo analisar a prática de ensino coletivo de música desenvolvida pela banda 31 de Agosto da cidade de Vigia-PA, por considerar que essa prática é parte da identidade do povoda Amazônia que insiste em preservar suas tradições em meio ao constante avanço tecnológico. Teoricamente a pesquisa fundamenta-se em Shafer em seu livro o “Ouvindo Pensante”, onde apresenta uma forma de ensinar música criativamente. E também na concepção de multiculturalismo de McLaren que nos leva a pensar a educação musical no contexto da diversidade cultural nos diversos campos da vida social, incluindo a educação.

¹⁰ Isidoro de Castro de Assunção. Vigia-PA 1885, Belém 1925. compositor e mestre de banda e coro, de suas composições a mais famosa é o *dobrado* “*Saudade de minha Terra*” considerado um clássico que se popularizou em todo país. (SALLES 2007,p.86)

¹¹ Oscar Santos. Abaetetuba 1905; Macapá 1976 *compositor e professor de música. Foi responsável de levar a música de banda para o Estado do Amapá.* (SALLES 2007, p. 302)

Origem da música em Vigia

Historicamente a música em Vigia, segundo Soeiro¹² (1985), começa com a chegada das missões religiosas na época da colonização. Neste período habitavam as terras de Vigia a tribo Indígena tupi denominada Uruitá¹³, no entanto não há qualquer documento que faça referência à música desse povo indígena que habitava estas terras, sabe-se que os povos indígenas do Brasil possuíam sua musicalidade própria como os Jesuítas constatavam em suas crônicas.

A educação de modo geral era comandada pelos religiosos e foram eles responsáveis de educar (ler, contar, orar) a população de Vigia e entre as matérias do currículo da época estava a Solfa¹⁴. Os jesuítas que estiveram em vigia tinham a mesma intenção que os de outros pontos do Brasil no período colonial, isto é, queriam catequizar os silvícolas e a música foi considerada como uma das melhores armas de convencimento dos nativos, mas os padres resolveram ensina-lhes a música europeia que se resumia ao cantochão¹⁵ e outros cantos religiosos. Desta forma os padres extinguiram a musicalidade dos indígenas.

Com isto, conseguiram destruir a música espontânea e natural dos nativos. Além dos jesuítas, participaram deste crime os frades mercedários. Em decorrência da ação civilizadora dos jesuítas, a música nativa acabou perdendo, lamentavelmente, suas características. (FENAME, 1980, p. 04)

Mas as bandas de música como hoje conhecemos, não se caracterizam como herança jesuíta, elas são, no entender de Salles, “produto do século XIX. Quando D. João VI embarcou para O Brasil a 27 de novembro de 1808, e trouxe em sua comitiva a banda da Briga real” (SALLES p.18). Mas sua disseminação pelo Brasil começou em 1814, e os quartéis são responsáveis pela sua popularização e pelo ensino e a prática de instrumentos das bandas. Desta forma, continua Salles, “A música militar claramente aparecida em bases orgânicas, na metrópole, em 1814, fornecia o modelo para a formação de bandas civis” (p.20), *inclusive as bandas de Vigia* (grifo meu). Foi a criação e manutenção das bandas militares que subministraram à sociedade civil os elementos necessários para a

¹²Ildone Favacho Soeiro, (VIGIA/PA, 1942), professor, escritor e político, dedicou a maior parte sua obra á terra natal.

¹³No tupi-guarani: URU = CESTO, ITÁ = PEDRA.

¹⁴Arte de cantar as notas no pentagrama.

¹⁵Cantochão é a denominação aplicada à prática monofônica de canto utilizada nas liturgias cristãs, originalmente, desacompanhada.

atuação deste tipo de conjunto: fornecendo instrumentos, músicos, repertório e ensino. (KIEFER, 1997, p. 17).

O primeiro documento que relata a presença de música em Vigia é do ano de 1823. Relata o documento que em 31 de Agosto de 1823, achava-se aquartelada, em Vigia, a 4ª companhia de milícia e comemorou-se com muita música “em grande uniforme” e “cantou-se missa solene, a comemoração a adesão da Vigia a Independência do Brasil”. Mas o relato não informa a presença de banda de música, assim omis o antigo documento que informa a presença de uma banda de música em Vigia data de 1836, em plena revolução Cabana, nesta época uma banda de música (com um mestre e dez músicos) pertencente ao batalhão de infantaria, sediado na então vila de Vigia, tocava pelas ruas.

Não há notícia da existência de bandas de música. Esta só aparece no mapa em 14 de março de 1836, assinado pelo major Francisco Sérgio de Oliveira, comandante militar da Vigia e Distritos na época da Cabanagem, mapa esse que enumera a força ali localizada: 766 homens. Havia, no batalhão de infantaria uma banda de música constituída de 10 músicos e um mestre. (SALLES, 1985, P. 125).

Atualmente a banda mais antiga do Pará é, segundo Salles, a banda do corpo de Polícia criada pela lei nº229, de 29 de dezembro de 1853, a banda de polícia era solicitada para as festas públicas ou particulares, o que a tornara bastante popular e o que teria, provavelmente, ajudado a incentivar a formação de outras bandas na época visto que muitas corporações começam a aparecer na segunda metade do século XIX, como a banda 31 de Agosto de 1876. A centenária corporação militar é “uma das melhores bandas de música do extremo norte” (SALLES, p.45), que apesar das crises políticas e financeiras que por muitas vezes ameaçaram sua existência, continua atuante e viva.

Sobre as bandas de música em Vigia sabemos por referência de Soeiro (1985) que por volta do ano de 1876, entravam em decadência duas bandinhas musicais existentes na Vigia: a Sebo de Holanda (formada por crianças brancas) e a 7 de Setembro, que apoiados por autoridades da época organizam com o que sobraradas duas anteriores o Clube Musical e Beneficente 31 de Agosto, o nome foi uma homenagem à adesão do município de Vigia à Independência do Brasil em 31 de Agosto de 1823 (conforme o Artigo 45 do estatuto do clube musical), a banda “31” (com é popularmente conhecida em Vigia) é uma das mais ativas e tradicionais corporações do Estado, mantendo-se presente até hoje, apesar da falta de apoio, continua atuando na formação de músicos instrumentistas no Pará e em especial na cidade de Vigia.

A prática de ensino de música da banda 31 de Agosto.

A prática de ensino de música na banda é, segundo Cantão (2009, p.31), dividido em duas etapas a primeira é a parte teórica Musicalização, e a segunda é a prática de ensino instrumental. Neste estudo vou analisar apenas a primeira etapa desse percurso de ensino aprendizagem musical, ou seja, a Musicalização que é compreendida, segundo, Penna (2010):

Como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessário a apreensão da linguagem musical, de modo que o individuo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente, o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2010 p.49).

Muitos autores vêm apontando a importância das bandas de música no ensino de música no Brasil, principalmente no interior do país onde não há escolas formais de música, mas apesar do esforço destas instituições e de seu papel social, elas são em sua grande parte desprezadas ou simplesmente esquecidas pelo poder público, no caso do estado do Pará as bandas de música vêm se mantendo em sua maioria “pela vontade de pessoas simples que não querem deixar morrer a tradição de seu povo” (SALLES, 1985). Na cidade de Vigia a situação não é diferente, segundo o Maestro Brito¹⁶, não há hoje investimento por parte do governo nem municipal, estadual ou federal, são os músicos de sustentam a banda. O que não é muito diferente da realidade brasileira.

A banda de retreta há muito tempo também conhecida simplesmente como banda de música, é uma das mais antigas e menos estudadas instituições ligadas à criação e divulgação da música de cunho popular no Brasil. Quase sempre abandonadas ou esquecidas, sobrevivem principalmente graças ao esforço e determinação de seus músicos e maestros¹⁷.

Comparando a realidade dos estados da região norte e a região nordeste pode-se encontrar pontos bem semelhantes no que tange a atuação das bandas de

¹⁶Delson Brito Rodrigues, maestro e presidente da banda 31 de Agosto.

¹⁷Encontrado em <www.bibliotecadigital.ufmg.br>

música. Segundo Almeida (2007), que investigou a realidade das bandas de música no Estado do Ceará, em seu estudo concluiu que as diversas bandas de música do Ceará são responsáveis pela educação musical de seus integrantes, em sua maioria, jovens que, dificilmente, teriam acesso ao ensino de música em decorrência das precárias condições socioeconômicas em que vivem. Para este autor as bandas vêm assumindo a função de escolas de música em muitas localidades deste Estado, elas substituem os conservatórios e escolas de ensino formal.

Como podemos observar a realidade do Estado do Ceará não diverge da realidade paraense no que se refere às bandas de música são elas também escolas de ensino de música, as únicas escolas desse gênero do interior que dão oportunidade de estudo a muitos jovens que por suas condições financeiras desfavoráveis não teriam como estudar a arte musical.

Salles aponta a importância das bandas para a música brasileira;

A banda de música tem sido tradicionalmente a única escola para um contingente considerável de músicos no Brasil, amadores e profissionais. Nela se formam principalmente instrumentistas de sopro. O papel da banda de música na escala dos acontecimentos artísticos do país é tão importante que somos forçados a dizer: não poderíamos ter boas orquestras se não tivéssemos boas bandas de música. (SALLES 1985, p. 10).

Nas cidades do interior, onde não existem escolas formais de música, as bandas funcionam como verdadeiros centros de estudo de música, sendo ainda responsáveis pela formação de grande parte dos músicos de sopro e percussão das bandas militares e orquestras sinfônicas do país. Além disso, as bandas acabam estimulando a composição e a divulgação de obras de autores locais, que geralmente são dedicadas a eventos ou fatos importantes do lugar, contribuindo assim na preservação e reconstrução da história das comunidades onde atuam.

Para investigar o desenvolvimento do ensino de música na região amazônica devemos levar em conta a realidade das bandas de música, pois é através do entendimento delas e de suas práticas de ensino desenvolvidas no cotidiano com objetivo de formar músicos que possam contribuir para a continuação da tradição musical das bandas que participam, é que podemos partir para a elaboração ou reconhecimento de um método de ensino musical próprio dessa região. Assim, essa prática de ensino de música não formal comandada pelas bandas de música, torna-se um exemplo a ser seguido pelo ensino formal de música a ser aplicado nas escolas, principalmente após a aprovação da Lei N°

11.769, de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica no Brasil.

Mas e a situação do ensino formal de música no Brasil?

Segundo Tourinho (1995) referindo-se a esta situação:

Não existe um levantamento de dados sobre onde, como, sob que orientação e programa este ensino acontece. Registra-se, portanto, a necessidade da sistematização do ensino de música nas escolas brasileiras através de programas curriculares correspondentes e adequados aos mais diversos fatores que interferem no sistema escolar.

A realidade das escolas formais é a mesma do ensino ministrado nas bandas de música. Mas aqui me limito apenas a uma tentativa de sistematização da prática de ensino de música da banda.

Desta forma esta pesquisa se delimita a responder os seguintes questionamentos: por que a banda mantém uma escola de música? O que é ensinado? Como é ensinado? Quais os meios avaliativos? Qual a importância dessa prática de ensino para a cultura do povo da região? Gostaria de deixar claro que esta pesquisa se utiliza de alguns aportes deste método fenomenológico no decorrer de seu desenvolvimento com o intuito de contribuir para melhor compreensão do objeto, pois segundo Oliveira (2005) a fenomenologia enquanto ciência vem contribuindo as pesquisas em educação.

A educação na perspectiva fenomenológica-existencial centra-se no ser humano, na sua existência concreta e situada no mundo. O seu objetivo é possibilitar a formação da pessoa humana, por meio de uma aprendizagem significativa: aprender a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir e a lidar com a imaginação; aprender a pensar criticamente e a intervir no mundo; aprender a se conhecer (...). A aprendizagem que leva a pessoa, a saber, quem é, entendendo como se sente, age, pensa e suas possibilidades. (OLIVEIRA, 2005. P. 05)

Vamos à prática de ensino coletivo de música da banda 31 de Agosto

A investigação de campo adotado nesta pesquisa é delimitada a uma entrevista direta com o maestro da banda 31 de Agosto, pois o maestro é segundo Cantão:

O líder desempenha as mais importantes funções na banda: manter o grupo unido gerencia a escola de música e contribui para formação de outros jovens instrumentistas. Ele planeja, organiza, seleciona o repertório, trata dos contratos ou funções do grupo (...) cuida da elaboração de projetos, reunião com os pais, representa a banda em reuniões políticas e participa na diretoria. É um trabalho que devido às condições econômicas requer muito empenho e dedicação. (CANTÃO, 2009, p. 14).

Por que a banda mantém uma escola de música?

A banda mantém uma escola pra atender os jovens que querem aprender música e pra formar músicos que ajudem a banda a se desenvolver. (...) Ela mantém uma escola pra sua própria sobrevivência. Sem a escola a banda não teria como continuar a tocar, porque ficaria sem músicos. (MAESTRO BRITO)¹⁸

No ano de 2012, segundo o maestro Brito, a escola de música da banda 31¹⁹, iniciou o ano letivo com 37 alunos matriculados para a turma de musicalização que estava dividida em dois turnos o da manhã com 17 alunos e o da tarde com 20. Cada turma possuía um professor próprio e as aulas eram as terças e quintas nos horários seguintes: pela manhã da 8h às 09h30min e à tarde das 15h às 16h30min.

Nos primeiros meses da musicalização os alunos estudam os conteúdos básicos de gramática musical (partes que compõe a música, figuras, claves, notas, compassos simples e divisão musical). Esta primeira etapa da prática de ensino está dividida em duas partes a primeira é a da teoria que tem duração de um mês a um mês e meio, e a segunda é a do “Bona²⁰” ou da “divisão” é parte que não possui tempo determinado para acabar.

Aqui agente não tem tempo de ensinar muita teoria, porque o aluno quer mesmo é aprender a tocar um instrumento, mas digo a eles que é preciso aprender o básico pra tocar um instrumento, pois como é que eles vão dividir as músicas. (MAESTRO BRITO)

¹⁸Dilson Brito, entrevistado pelo autor, gravado em áudio, Vigia /PA, 20 de dezembro de 2012).

¹⁹A banda 31 de Agosto é popularmente conhecida como banda 31.

²⁰Ele utiliza o Método Completo para Divisão Pasquale Bona ou lições elaboradas por ele mesmo baseadas na sua própria experiência de músico.

A realidade do ensino da banda corresponde ao que Schafer (1991) acredita ser a música, *sem amarras teóricas* e sem a acumulação de um conhecimento que foge a realidade do aluno. Para Schafer, o objetivo principal de seu trabalho tem sido o fazer musical criativo distinto das principais vertentes da educação. As principais vertentes da educação musical se baseiam no virtuosismo da execução. Assim como Schafer, o maestro da banda não quer formar Beethovens, mas músicos que gostem de música e de tocar, se possível, um instrumento.

Vejo a música como assunto fundamentalmente expressivo (...). Ela é isso, deveria ser assim, porém, com a ênfase dada à teoria, à técnica e ao trabalho da memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento. (SCHAFER, 1991, p.285)

Perguntei ao maestro: qual é o perfil de músico que a banda quer formar?

Músico não é aquele que só toca bem seu instrumento, é aquele que é humilde que respeita o outro que ajuda o que tem dificuldade, aqui a maioria dos músicos é esforçado e muito dedicado em superar as dificuldades. (MAESTRO BRITO).

Schafer, também, se preocupa em formar pessoas que valorizem e apreciem a arte musical e volta a maior parte de meu trabalho aos jovens comuns e não com os excepcionalmente dotados. Para o autor, a síndrome do gênio na educação musical leva frequentemente a um enfraquecimento da confiança para as mais modestas aquisições.

Nota-se que tanto no discurso do maestro quanto no discurso de Schafer o que importa não é o virtuosismo e sim uma forma eficiente de ensino que vise os alunos que apresentem mais dificuldades e são trabalhos realizados com jovens comuns.

Desta maneira o objetivo, segundo o maestro da banda, dessa prática de ensino é fazer com que os alunos aprendam as noções básicas de teoria musical, mas sem ênfase na teoria “pura” que valorize um conhecimento amplo e prático do universo da música. Nesta etapa o professor trabalha conjuntamente com os alunos, utilizando como recurso apenas o quadro da escola (quadro bastante danificado que quase não se define algumas partes), o conteúdo é selecionado pelo professor e baseia-se na sua própria experiência como músico.

Eu seleciono o que é mais importante e me baseio em tudo aquilo que eu já aprendi sobre música, mas tenho que ensinar o que realmente está mais próximo da minha realidade. Ensino para que o aluno toque na banda, tudo que eu ensino deve ser voltado para este fim e não posso me desviar dele. (Depoimento do Maestro)

O conteúdo tem um caráter pessoal e imprime a subjetividade do professor, mas também se baseia em algo maior que a personalidade do mesmo, baseia-se no que é realmente útil para a banda. Assim como o Maestro Brito, Schafer concorda que devemos imprimir um pouco da nossa vontade pessoal no que ensinamos.

Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina sua personalidade (...). Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje para você mesmo. Alguns podem desejar compartilhá-la com você. (SHAFER, 1991, p.277-284)

A segunda fase da musicalização começa quando o aluno já foi aprovado na etapa anterior, esta é a fase de divisão musical ou do “Bona”. Esta etapa da prática de ensino da banda tem como objetivo ensinar divisão musical aos alunos e não tem um tempo determinado para finalizá-la, pois se baseia no próprio ritmo do aluno em vencer as lições do Método Bona.

O Bona não tem tempo certo pra acabar, nós dizemos aos alunos que eles devem bater as lições do Bona até a lição de numero 85, pois acreditamos que ao chegar nesta lição o aluno já esta apto para dividir bem qualquer música da banda, mas não quer dizer que ele não possa estudar um instrumento enquanto estuda o Bona. (MAESTRO BRITO)

Nesta etapa o aluno estuda exclusivamente as lições do Bona (método completo de divisão musical), este estudo é feito da seguinte forma: o professor senta-se em sua mesa posicionado a frente da classe, onde ele pode observar tudo, e chama os alunos para virem à sua mesa para “passar ou bater” a lição. Dependendo do desempenho do aluno o professor pode ou não passá-lo para a próxima lição.

Quando o aluno não sabe a lição agente ensina, mas depois ele tem que passar sozinho, sem ajuda, só assim ele passa de lição, quando ele não consegue aprender a lição ele continua na mesma, aí a gente explica mais uma vez e pede pra ele estudar na casa e trazer pronta na próxima aula (MAESTRO BRITO).

Esta é a etapa mais demorada do processo de ensino da banda, pois é nesta fase que o aluno precisa de mais aulas para assimilar todas as formas de divisão que o Bona exige.

O aluno precisa saber mesmo, não dá pra enganar, ele tem que saber as lições ou então não vai passar para o instrumento, ele não vai sair do Bona. Já teve alunos que passaram até dois anos só no Bona, mas porque não levavam a sério o estudo da música. (MAESTRO BRITO)

Pelos relatos do maestro e através das observações percebo que o principal objetivo desta prática de ensino aplicado pela banda, é formar músicos que supervalorizem a execução musical, pois há pouca ênfase na teoria e uma preocupação constante em formar músicos que possam tocar na banda, é isso que realmente importa.

A banda precisa de músicos, por que já perdemos muitos e vários estão previstos sair, por que eles estão se formando e vão procurar emprego, viajar ou estudar em uma universidade. (MAESTRO BRITO)

A banda está em constante renovação e neste contexto ensinar a música exclusivamente teórica não é viável, pois músico na banda é quem toca um instrumento, não aquele que só sabe teoria. “A teoria é importante, mas só pra quem já sabe tocar um instrumento ela vai ter realmente validade, não adianta ficar só na teoria.” (MAESTRO BRITO).

A música é criação artística e quer se expressar através da voz ou dos instrumentos não de uma série de temas gramaticais. A música tem que ser ouvida para ser música. Daí a preocupação do método desenvolvido pela banda que volta todo seu esforço em formar músicos que toquem bem seus instrumentos, pois é uma questão até de sobrevivência e manutenção da própria banda.

A prática de ensino de música da banda é, além do conhecimento da linguagem musical, um meio de preservação e enriquecimento cultural da cidade de Vigia. O que se pode perceber no seu repertório musical composto por músicas de gêneros regionais, nacionais e até o clássico erudito europeu. Assim, a música, neste contexto de ensino, não é só disciplina ela faz parte da identidade cultural do povo do município de Vigia. O repertório da banda é multicultural, pois busca contemplar os mais diversos ritmos indo do popular ao erudito em suas apresentações públicas. E essa é a melhor forma de contribuir para uma

experiência artística e multicultural dos alunos e dos ouvintes. Ideia essa defendida por Penna:

Portanto, defendendo uma educação musical que contribua para a expansão- em alcance e qualidade- da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre o popular e o erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas- evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão. (PENNA, 2010. P. 93)

Passando pelas duas primeiras etapas o aluno “pega” um instrumento, isto é, passa a estudar um instrumento pertencente a um dos naipes da banda. O ensino de instrumento de sopro e percussão constitui a terceira etapa do método de ensino da banda. Neste artigo não vou explorar tal etapa do método da banda, por limitação de espaço e pela própria complexidade do tema.

Considerações Finais

A prática de ensino aprendizagem musical desenvolvido pela banda 31 de Agosto na cidade de Vigia apesar de ser considerada uma prática não formal de ensino de música, não deixa de ser uma ferramenta importante para a cultura musical paraense. Para José Pedro Damião Irmão (Jornal de Limeira, 421), as bandas de música são: "De valor extraordinário no alevantamento cultural do povo, na criação de escolas de civismo, na formação de músicos para nossas orquestras sinfônicas ou grandes bandas militares, é a banda de música o conservatório da maioria de nossas comunas". Além de contemplar um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino formal da música, encontram nas bandas a única possibilidade de frequentar uma escola de música no interior, pois a maioria dos alunos são financeiramente carentes, assim a única possibilidade de conhecer, fazer e praticar a arte musical de forma conceitual (prática e teórica) é em bandas de musical como a 31 de Agosto.

Assim a prática de ensino de música, desenvolvida pelas bandas acabam se tornando o meio mais legítimo de acesso à arte musical para essa “gente” que ver na música a possibilidade de um futuro “melhor”. Esta forma de ensinar música tem reafirmado a importância enquanto um campo emergente e significativo para uma educação musical inclusiva na região do Salgado em especial na cidade de Vigia; a qual agregada às dimensões mais amplas é capaz de promover

transformações sociais onde justamente o poder público falha, isto é, na cultura, além de levar junto lazer, cidadania e oportunidade à “gente simples” da região.

Então, as bandas de música, como a banda 31 de Agosto da Cidade de Vigia, atualmente em têm sido responsável em manter viva a identidade cultural musical de grande parte da região Amazônia.

Mas tais afirmações feitas aqui só foram possíveis graças à descrição fenomenológica que tentei imprimir nesta pesquisa, ou seja, a descrição direta e livre de pré-conceitos que permitem apresentar o fenômeno tal como ele se mostra. Assim busquei a redução do fato que é busca da essência para poder destacar o fato como ele é, e desta forma poder compreender como os sujeitos fazem a educação na banda de música. Mas também foi importante para este estudo a concepção pós-moderna do multiculturalismo que permitiu incluir a banda de música em uma dimensão mais ampla de educação musical que está sujeitas a interferências de variadas culturas ao mesmo tempo é o que permite que sue prática de ensino seja rica do ponto de vista cultural.

Referências

ALMEIDA, J. Robson M. **De Volta ao Coreto**: Um estudo sobre a Banda de Música de Icapuí – CE. Monografia de Especialização / Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-CE, 2007.

A. A. Bispo. Conferência apresentada, em resumo, no **1º Congresso Brasileiro de Educação Musical, Instituto Normal de Música, Sociedade Brasileira de Educação Musical**, São Paulo. Publicada em partes em *Brasil-Europa & Musicologia*, ed. H. Hülskath. Köln: ISMPS c.v. 1999.

AZIBEIRO, N. E; FLEURE, R. M. Intercultural idade na educação popular e na formação de educadoras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE, 3., e COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC) NA AMÉRICA LATINA, 1, 2006, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: CED/UFSC, 2006. P. 01. Disponível em <http://www.rizom3ufsc.br/>

CANTÃO, Jacob. (2009). O **“Toque” da clarineta: um estudo realizado em três bandas de música da região do salgado – PA**. Tese de Doutorado em Música - Execução Musical – Universidade Federal da Bahia. UFBA.

HEMSY, de Gainza – **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus 1988

ILDONE, José. (1991). **Noções de História da Vigia**. Belém: editora Cejup.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: arTmad, 2000.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira, dos primórdios ao início do século XX**. 4 ed. Porto Alegre: Movimento, 1997. (Luís Cosme, vol. 9)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, **A fenomenologia na Educação**. Elaborado para os fins didáticos. Belém: UEPA, 2005.

_____. (2005). **Fenomenologia: um enfoque epistemológico**. Elaborado para fins didáticos. Belém. UEPA

SALLES, Vicente. 1980. **A música e o tempo no Grão-Pará**. Belém: Coleção Cultura Paraense, Conselho Estadual de Cultura do Pará.

_____. 1985. **Sociedades de Euterpe**. Brasília: edição do autor.

_____. 2002. **Música e músicos do Pará**. Do instituto histórico e geográfico brasileiro e da Academia brasileira de música. 2ª ed. corrigida e ampliada. Brasília. Micro edição do Autor.

TOURINHO, Irene. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, 1993.

METODOLOGIA PARA O ENSINO DE FUNÇÃO: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

Cristiane do Socorro Ferreira dos Santos²¹

Mude, mas comece devagar, porque o importante é o caminho e não a velocidade.

Clarice Lispector

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar a abordagem interdisciplinar presente em propostas metodológicas para o ensino de funções que tiveram como base a teoria de registros de representação. A questão problema é: qual a visão de interdisciplinaridade presente em metodologias de ensino que se utilizam da representação semiótica para o ensino de funções? Para tanto, discutimos o conceito de interdisciplinaridade por Japiassú (1976), os saberes necessários à educação do futuro, na perspectiva de superação da fragmentação do conhecimento de Morin (2007), em seguida apresentamos noções da semiótica e seu engajamento em propostas de ensino consoante a Teoria de Registro de Representação Semiótica de Raymond Duval (1993). Enfatizamos alguns trabalhos sobre o ensino de funções que se utilizaram de concepções epistemológicas da semiótica para o desenvolvimento de situações que favoreçam o ensino-aprendizagem de matemática. Os resultados deste estudo apontam a preocupação de pesquisadores no âmbito da educação matemática em abordar metodologias a partir de uma perspectiva interdisciplinar a fim de promover o aprendizado do educando no que concerne o estudo de funções.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Representação Semiótica. Ensino de Funções

Introdução

Pensar em educação na contemporaneidade nos leva a destacar alguns fatores inerentes a escola e ao ensino brasileiro, tais como: o tradicionalismo, o ensino segmentado, disciplinar e ainda, o processo avaliativo excludente, atribuindo ao aprendizado uma mera nota. O ensino fragmentado, fora de um contexto, não possibilitando ao educando uma visão ampla do conhecimento. A

²¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail: csfsantos30@yahoo.com.br

própria comunicação, a exemplo as simbologias da matemática que quando não utilizadas estabelecendo relações entre o conhecimento que o aluno traz de sua vivência e a peculiaridade das mesmas, podem dificultar a compreensão.

Evidências destacadas por Petraglia (2011, p. 79) comprovam estes fatos:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, deixa a desejar tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Não oferece através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou completam, dificultando a perspectiva de conjunto, que favorece a aprendizagem.

Em contrapartida surgem propostas que visam contornar essa situação, a pesar de pouco praticadas, mas bastante discutidas, e, elencadas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a saber, a interdisciplinaridade

supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção.
[...] a interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2006, p. 154b).

Por se tratar de um tema atual as discussões a cerca da interdisciplinaridade são as mais “acaloradas”, nesse enlace buscamos uma olhar mais direcionado a nosso objeto *metodologias para o ensino de funções*, e, a partir deste, para este artigo, questionamos: *qual a visão de interdisciplinaridade presente em metodologias de ensino que se utiliza da representação semiótica para o ensino de funções?*

Assim, nosso objetivo é apresentar a abordagem interdisciplinar presente em propostas metodológicas para o ensino de funções que tiveram como base a teoria de registros de representação. Para tanto, analisamos alguns trabalhos sobre o ensino de funções que se utilizaram de concepções epistemológicas da semiótica para o desenvolvimento de situações didáticas a fim de favorecer o ensino-aprendizagem da matemática.

Nesse sentido, percorremos pelo pensamento científico contemporâneo tendo como base os ideais de Morin (2007) à educação; o conceito de interdisciplinaridade por Japiassu (1976); os níveis de interdisciplinaridade de

Heckhausen(1972) com enfoque na perspectiva de Japiassu, a interdisciplinaridade estrutural; fomentamos a aplicabilidade de concepções interdisciplinares para o ensino de funções dialogando a matemática com a semiótica; e por fim investigamos a Teoria de Representação Semiótica proposta por Duval (1993) em voga nos trabalhos de Edelweiss Pelho (2003), Sirlene Andrade (2006) , Sérgio Santos (2009) , Elizabeth Braga (2009), Cintia Silva (2009) e Carlos Delgado (2010).

1. Educação e o pensamento científico contemporâneo

Com a finalidade de embasar nossa discussão a respeito da visão interdisciplinar presente em propostas metodologias para o ensino de funções, nos reportamos a uma breve exposição do pensamento científico contemporâneo a partir dos ideais de Morin.

Sem dúvida o antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, o primeiro a introduzir o termo complexidade ao pensamento científico, epistemológico e filosófico, considerando-o como um desafio, uma motivação para pensar, torna-se preponderante no processo de construção e reconstrução da ciência, mais especificamente da educação.

Concomitante ao pensamento científico e as exigências educacionais ao profissional do presente, destaca-se “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”, onde o autor traça diretrizes para ação e para elaboração de propostas e intervenções educacionais. É válido destacar que não se trata de uma receita pronta, até porque o mesmo aponta a necessidade dessas concepções para a educação do futuro, mas não *o como fazer* para aplicar tais saberes. Assim, foi construída uma síntese da obra, revelando abordagens, contribuições e palavras-chave ou conceitos peculiares a literatura e esclarecidos na mesma, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Os sete saberes necessários à educação do futuro

Saberes	Abordagens	Contribuições	Palavras-chave
1. Erro e ilusão	<p>Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão.</p> <p>O maior erro e a maior ilusão seria subestimá-los.</p> <p>Os tipos de erros: mentais, intelectuais e da razão.</p> <p>A racionalidade é a maior proteção contra o erro e a ilusão.</p> <p>A educação deve considerar a verdade e o erro na verificação empírica, na coerência lógica das teorias e na zona dos paradigmas.</p>	<p>A educação deve demonstrar que não há apreensão de conhecimento sem erro, nem ilusão.</p> <p>Os PCN's apontam métodos de aprendizagem a partir do erro.</p> <p>Integração do erro no processo de ensino aprendizagem para que o conhecimento avance.</p>	<p>Erros mentais.</p> <p>Erros intelectuais.</p> <p>Erros da razão.</p> <p>Racionalidade.</p> <p>Cegueira paradigmática.</p> <p>Imprinting.</p> <p>Normalização.</p> <p>Noosfera.</p>
2. O princípio do conhecimento o pertinente	<p>A educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa visão global.</p>	<p>Na educação da atualidade há a preocupação com a contextualização, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a visão global do conhecimento.</p>	<p>O contexto. O global. O multidimensional.</p> <p>O complexo.</p> <p>Antinomia.</p> <p>Redução. Falsa racionalidade.</p>
3. Ensinar a condição humana	<p>A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana.</p> <p>A condição: cósmica, física, terrestre e humana.</p> <p>Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana.</p>	<p>As relações homem→sociedade→cultura sofrem influência e influência a educação e a escola. Exemplo: a questão da violência escolar, reflexo de uma sociedade marginalizada.</p>	<p>Unidialidade.</p> <p>Unidade e diversidade humana.</p>

4. Identidade terrena	A ideia de sustentabilidade da terra-pátria. O desenvolvimento das ciências trazem-nos progresso mais também regressões, ajuda uns e mata outros. Os seres humanos servem-se das máquinas, e ao mesmo tempo, são escravizados por elas.	Estudos relacionados a educação ambiental partem desta concepção exposta por Morin.	Era planetária. Progresso tecnológico. Morte ecológica. Identidade e consciência terrena. Consciência: antropológica, ecológica, cívica e espiritual.
5. Enfrentar as incertezas	Ensinar que a ciência deve trabalhar com a ideia de que existem coisas incertas. O futuro continua aberto e imprevisível. A educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento.	A verdade não é absoluta, é complexa e depende de vários fatores.	Princípio da incerteza: cérebro-mental, lógica, racional, psicológica. Incerteza do real. Incerteza do conhecimento.
6. Ensinar a compreensão	A comunicação humana deve ser voltada para a compreensão. Educar para compreender uma disciplina é diferente de educar para a compreensão humana. A missão espiritual da educação é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição de garantia e solidariedade intelectual e moral da humanidade. Obstáculos intrínsecos à compreensão. A ética da compreensão.	A compreensão ao mesmo tempo como meio e fim da comunicação humana. A educação do futuro tem a tarefa de desenvolver a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades.	Compreensão intelectual ou objetiva. Compreensão humana intersubjetiva. Egocentrismo (self-deception). Etnocentrismo. Sociocentrismo. Ética da compreensão. O bem pensar. Introspecção. Tolerância.

7. Ética do gênero humano	A antropo-ética: não desejar para o outro aquilo que não quer para você. Concepção complexa do gênero humano comporta a tríade: indivíduo \leftrightarrow sociedade \leftrightarrow espécie, significando desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana.	Aponta o respeito a diversidades dos interesses e das ideias. Assim, alimenta a democracia, a liberdade de expressão e opinião, ideal de liberdade, igualdade e fraternidade.	Indivíduo. Sociedade. Espécie.
----------------------------------	--	---	--------------------------------------

Fonte: Pesquisa bibliográfica

O quadro acima consiste em uma súpula da obra de Morin, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Apresenta aspectos almeçados à cultura e ciência contemporânea, um ideário social a fim de ressarcir à humanidade das situações de declínio que a educação vem sofrendo. No livro, estas situações são discutidas em capítulos a partir das temáticas a seguir:

O primeiro capítulo, *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* procurou evidenciar a necessidade de superação do declínio da educação atual para o que verdadeiramente é conhecimento humano. Diz que conhecimento não é uma ferramenta “(...) que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada” (MORIN, 2007, p.14). Neste aspecto vê-se a necessidade de considerar as características mentais e culturais dos conhecimentos humanos. No capítulo dois, *Os princípios do conhecimento pertinente*, como o próprio título evidencia, deve existir sabedoria para selecionar os conhecimentos que verdadeiramente tenham valor não só para informação, mas para formação humana das pessoas, partindo de problemas fundamentais e globais para atingir conhecimentos parciais, isto é, partir do todo para chegar às partes. Morin aponta a necessidade de tornar evidente o multidimensional de modo a superar o conhecimento fragmentado.

Já no terceiro capítulo, *Ensinar a condição humana*, o autor argumenta em torno da concepção de que o ser humano é uno e indivisível, embora constituído de diferentes dimensões como social, cultural, histórica, psíquica, biológica, etc., essa concepção de constituição humana deveria ser objeto de estudo desde os níveis iniciais de ensino.

Em, *Ensinar a identidade terrena*, a proposta é integrar as civilizações existentes no nosso planeta, e ampliará uma identidade terrena que valorize a sustentabilidade da terra-pátria.

O capítulo cinco, *Enfrentar as incertezas*, incita que aprender aspectos formativos é algo que se consegue a prazos mais extensos do que o ensino de uma técnica, de um cálculo ou de um conceito. A aprendizagem instrucional é mais rápida que a assimilação de uma postura, pois, a incerteza é postura e não instrução, a qual deve estar presente no momento da busca de solução para os problemas que as pessoas enfrentam no dia-a-dia.

Em *Ensinar a compreensão*, o autor alude a desvantagens da incompreensão, as pessoas precisam atingir a compreensão como fator importante para o relacionamento entre si.

Desse modo, na obra de Morin encontramos uma gama de propostas a cerca do conhecimento e do ensino, das quais nosso enfoque se apresenta no segundo saber, *O principio do conhecimento pertinente*. A discussão crucial aqui se centra na necessidade de tornar evidente o multidimensional de modo a superar o conhecimento fragmentado. Partindo desse aspecto de reconhecer esse caráter multidimensional, o que representa a interação entre as partes e o todo, e as partes entre si. Percebemos assim, a intenção de desfragmentar o conhecimento a partir da interação, isto é, transmite um reflexo a cerca da interdisciplinaridade já defendida por Japiassu.

Na verdade Morin não discute a interdisciplinaridade, essa palavra nem é menciona em sua obra, o que ele mostra é a necessidade de resgatar a percepção da totalidade perdida quanto ao conhecimento. Principalmente quando aponta os problemas universais que perpassa a educação, como os saberes desunidos, divididos, compartimentados, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Desse modo, o autor tangencia a fragmentação do conhecimento, que na visão de Japiassu propõe como recurso válido para superação da divisão cartesiana²², a interdisciplinaridade.

²² *Divisão cartesiana* aqui representa a proposta de Descartes, de separar a certeza, cuja validade epistemológica está situada na evidência da razão, da opinião, sendo essa separação denominada por Japiassu de “corte epistemológico” (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

2. Interdisciplinaridade

Hilton Japiassu (1976) caracteriza a *interdisciplinaridade* pelo diálogo entre disciplinas do conhecimento, uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

Conceituar a *interdisciplinaridade* torna-se “oneroso”, haja vista que este

termo não possui um sentido único e estável, as diversas definições existentes alocam-se de acordo com o ponto de vista e a experiência educacional de seus defensores. A interdisciplinaridade abrange níveis de distinção em torno de seu conceito, uma hierarquização. Heinz Heckhausen estabelece terminologias definindo e estruturando em cinco formas de relações interdisciplinares:

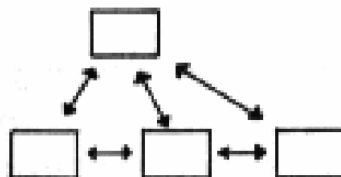


Figura 1 – Interdisciplinaridade

- *Interdisciplinaridade heterogênea* – este tipo é dedicado à combinação de programas diferentemente dosados, em que é necessário adquirir-se uma visão geral não aprofundada, mas superficial (poderia dizer-se de caráter enciclopédico); dedicado a pessoas que irão tomar decisões bastante heterogêneas, e que precisarão de muito bom senso. Ex: professores primários e assistentes sociais.

- *Pseudo-interdisciplinaridade* – para realizar a interdisciplinaridade, partem do princípio que uma interdisciplinaridade intrínseca poderia estabelecer-se entre as disciplinas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise. Ex.: Uso comum da matemática.

- *Interdisciplinaridade auxiliar* – utilização de métodos de outras disciplinas. Admite um nível de integração ao menos teórico. Ex: A Pedagogia, ao recorrer aos testes psicológicos para fundar suas decisões em matéria de ensino, como também, colocar à prova as teorias da educação, ou avaliar o interesse de um programa de estudos.

- *Interdisciplinaridade complementar* – certas disciplinas aparecem sob os mesmos domínios materiais, juntam-se parcialmente, criando, assim, relações complementares entre seus respectivos domínios de estudo. Exemplo: Psicobiologia, Psicofisiologia.

- *Interdisciplinaridade unificadora* – esse tipo de interdisciplinaridade advém de uma coerência muito estreita, dos domínios de estudo de duas disciplinas. Resulta na integração tanto teórica quanto metodológica. Ex: biologia + física = biofísica (HECKHAUSEN, 1972 apud LAVAQUI; BATISTA, 2007).

A classificação estabelecida por Heckhausen também é discutida por Japiassú, o qual indica cinco tipos de interdisciplinaridade, que poderiam ser reduzidos a apenas dois:

Interdisciplinaridade linear e interdisciplinaridade estrutural. A *interdisciplinaridade linear* abarcaria as três primeiras formas, caracterizando-se por uma troca de informações sem que, no entanto, venha a ocorrer uma cooperação e reciprocidade de maneira mais efetiva. Já a *interdisciplinaridade estrutural* estaria relacionada às duas últimas formas de interdisciplinaridade propostas por Heckhausen, e seria caracterizada por uma maior interação entre duas ou mais disciplinas, sem que haja uma imposição de uma sobre as outras, colocando-se, em comum, conceitos fundamentais e concepções metodológicas que poderiam dar origem a uma nova disciplina (LAVAQUI; BATISTA, 2007, p. 403).

Neste aspecto, da *interdisciplinaridade estrutural*, tendo em vista a ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se sobre tudo para resgatar possibilidades de aprendizagem e ultrapassar o pensar fragmentado, compreendemos uma tentativa de alguns estudos no âmbito da educação matemática, em confrontar situações de forma a trabalhar em sala de aula, a partir de metodologias que relacionam a Semiótica e a própria Matemática.

4. Noções de semiótica e proposta metodológica para ensino de funções

Semiótica vem do grego *semeiōtikos*, literalmente “ótica dos sinais”, é a ciência geral dos signos²³ e da semiose que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas sígnicos, isto é, sistemas de significação.

Charles Peirce, um dos fundadores da semiótica contemporânea, acreditava que todo pensamento dava-se em signos, na continuidade de signos (FIDALGO; GRADIM, 2005).

A semiótica possui caráter interdisciplinar, portanto, pode ser utilizada para explicar os processos de significação em várias áreas do conhecimento, desde a linguística até a linguagem binária dos computadores ou do DNA.

²³ *Signo* é todo objeto perceptível que, de alguma maneira, remete a outro objeto, toma o lugar de outra coisa. Signo é algo que representa alguma coisa para alguém, isto é, significa algo. Em geral, os signos formam conjuntos organizados, chamados códigos. A língua portuguesa, o código Morse, os sinais de trânsito, o sistema Braille são conjuntos organizados de signos.

Na matemática e em todas as outras linguagens formais as relações sógnicas são necessárias. A necessidade sógnica na matemática pode ser estabelecida por definição dos signos em causa, de forma dedutiva. Já que as linguagens naturais são códigos²⁴ muito menos fortes que a matemática. Entende-se por *código forte* aquele que estabelece uma relação necessária entre o A e o B pelo qual está para C (FIDALGO; GRADIM, 2005, p. 187).

Mergulhado na fonte de significação dos códigos, Raymond Duval (1993) propõe um estudo visando à apreensão de noções e conceitos matemáticos, a Teoria de Registros de Representações Semióticas. Para Duval, um conceito só é entendido em toda sua extensão quando há uma coordenação de registros de representação.

A Teoria de Registro de Representação Semiótica de Raymond Duval compreende uma variedade de registros e a coordenação entre eles nas atividades matemáticas. Em matemática um mesmo conceito pode assumir diversos registros de representação, consistindo, de acordo com Duval, um dos fenômenos causadores de obstáculos na aprendizagem.

A expressão “registro” foi usada por Duval para designar representações semióticas, classificadas conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Classificação dos diferentes registros mobilizáveis no funcionamento matemático.

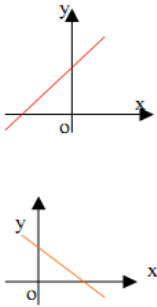
	Representação Discursiva	Representação Não Discursiva
Registros Multifuncionais Os tratamentos não são algoritmizáveis.	Língua natural Associações verbais (conceituais). Formas de raciocinar: •argumentação a partir de observações, de crenças...; •dedução válida a partir de definição ou de teoremas.	Figuras geométricas planas ou em perspectivas (configurações em dimensão 0, 1, 2 ou 3). •apreensão operatória e não somente perceptiva; •construção com instrumentos.
Registros Monofuncionais Os tratamentos são principalmente algoritmos.	Sistemas de escritas •numéricas (binária, decimal, fracionária ...); •algébricas; •simbólicas (línguas formais). Cálculo	Gráficos cartesianos •mudanças de sistemas de coordenadas; •interpolação, extrapolação.

Fonte: Carlos Delgado (2010)

²⁴ *Código* é o conjunto de signos convencionais e sua sintaxe (por exemplo, a língua) utilizados na representação da mensagem, que devem ser total ou parcialmente comuns ao emissor e ao receptor;

Como exemplo das representações semióticas, apresentamos no quadro 3, uma ideia geral do conjunto dos diferentes registros de representação possíveis à noção de função afim deixando evidente a existência de um grande número de conversões a considerar.

Quadro 3 - Registros de representação para a noção de função afim

Registro Algébrico		Registro Tabela	Registro Gráfico	Registro da Linguagem Natural												
Intrínseco	Explícito															
$f(x) = ax + b$, $a \neq 0$, $a, b \in \mathbb{R}$ $x \in \mathbb{R}$ $x : \rightarrow ax + b$ com $a, b \in \mathbb{R}$, $x \in \mathbb{A}$, $a \neq 0$.	$y = x + 3$ $f(x) = 2x - 1$	<table border="1"> <thead> <tr> <th>x</th> <th>y</th> <th>(x,y)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-3</td> <td>0</td> <td>(-3,0)</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>3</td> <td>(0,3)</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>2</td> <td>(-1,2)</td> </tr> </tbody> </table>	x	y	(x,y)	-3	0	(-3,0)	0	3	(0,3)	-1	2	(-1,2)		Uma função $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ chama-se afim quando existem constantes $a, b \in \mathbb{R}$ tais que $f(x) = ax + b$ para todo $x \in \mathbb{R}$.
x	y	(x,y)														
-3	0	(-3,0)														
0	3	(0,3)														
-1	2	(-1,2)														

Fonte: Sirlene Andrade (2006)

Nesse enfoque enfatizamos algumas pesquisas voltadas à educação matemática que abordaram as representações semióticas de Duval como metodologia para o ensino de funções, afim e/ou quadrática. Tendo em vista, o caráter interdisciplinar da semiótica com a concepção de que as diferentes formas de registros de funções, algébrico, tabular, gráfico e linguagem natural, conforme o quadro 3, representam possibilidades distintas do aluno apreender essas noções. Os trabalhos analisados partem da perspectiva de explorar esses registros de forma a atender a complexidade do saber apreendido pelo educando, durante o processo de aplicação de atividades ou sequências didáticas, nesse sentido.

Em suma as propostas visam estabelecer as relações do conteúdo com as possíveis representações sígnicas do mesmo, a saber:

O Estudo de Carlos Delgado (2010) que tem por objetivo verificar quais transformações por conversão entre os diferentes registros de representação da função afim (língua natural, expressões algébricas, tabelas de valores e forma gráfica) os alunos possuem maiores dificuldades e facilidades. O trabalho foi desenvolvido, por meio de atividades, junto a três turmas do 1º ano do ensino médio da qual o autor foi o professor pesquisador, num total de cento e treze

alunos participantes efetivos. Foram realizadas dez atividades, com algumas delas subdivididas, perfazendo um total de vinte e cinco itens. Para tanto, tomou-se o cuidado de se colocar nas atividades, pelo menos, duas diferentes formas de representação seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio. De forma geral, houve um rendimento satisfatório, e que o aumento do índice de acerto está intimamente ligado à maior facilidade que os alunos têm em realizar as transformações por conversão para a forma tabular e na conversão da forma tabular para a gráfica.

Cintia Silva (2009) desenvolveu aplicativos informatizados para o ensino-aprendizagem de função, baseados no conceito de conversão de registros de representação, e testou a primeira versão do aplicativo *ApliRFunction 1.0* com estudantes do curso de graduação em Matemática da Universidade do Sul de Santa Catarina.

E, tendo em vista que o processo de compreensão dos conceitos das funções afim e quadrática tem sido motivo de inquietação de pesquisadores em educação matemática, Elizabeth Braga (2009) investigou e avaliou como ocorre o processo de compreensão do conceito de função, segundo a Teoria de Duval, em alunos do nono ano do ensino fundamental mediante a utilização da planilha eletrônica do excel. Os resultados apontam que o interesse dos participantes em aprender a utilizar os diversos recursos da planilha; a autonomia em realizar a conversão do registro em língua natural para a algébrica; e, o uso da lei da função na construção da tabela e gráficos na planilha possibilitou ao aluno “ensinar” ao software a calcular as imagens, promovendo assim, reflexão do problema apresentado, além disso, a aprendizagem com o erro ficou evidente na atividade de construção gráfica em mesmo plano cartesiano, onde a partir de um comparativo entre as famílias das curvas observaram e realizavam alterações corretivas.

Sérgio Santos (2009) tendo como base a Teoria de registros de Representação Semiótica de Raymond Duval e a Teoria das Situações Didáticas de Brousseau, desenvolveu um Objeto de Aprendizagem²⁵ para o ensino da função quadrática. O autor aplicou uma sequência de atividades contidas no ambiente de aprendizagem orientadas por uma pesquisa realizada por Maia, sobre o ensino da função quadrática, com a utilização do software *Winplot* e a articulação entre os registros gráficos e algébricos. Utilizou ainda as ferramentas computacionais: *GEOGEBRA* e *NVU*. A primeira, para o desenvolvimento da sequência; e a

²⁵ *Objetos de Aprendizagem* são definidos como qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante a tecnologia de suporte de aprendizagem. Exemplos: conteúdo multimídia, conteúdo instrucional, software instrucional e ferramentas de software (IEEE, 2000).

segunda, para gerar o ambiente e suas interações. O ambiente foi implementado com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Grande São Paulo, na cidade de Carapicuíba. Os protocolos de três alunos que participaram ativamente de todas as discussões no grupo de estudos foram analisados. Santos afirmou que o resultado obtido o permitiu concluir que o ambiente informatizado e as atividades nele contidas favoreceram a compreensão da articulação dos registros de representação algébrico e gráfico e o aprofundamento dos conhecimentos relacionados à função polinomial do segundo grau, conforme havia se proposto.

Sirlene Andrade (2006) destacou a necessidade de uma maior atenção por parte dos professores em relação às articulações de domínios ou quadros e registros de representação semiótica entre os conhecimentos para a noção de função afim, uma vez que as mesmas permitem organizar e aproveitar de uma forma mais produtiva o trabalho do aluno e do professor, favorecendo a atribuição de significados aos conceitos e intensificando a aprendizagem. Para tanto, analisou livros didáticos e as provas da SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo do ano de 2005 que foram aplicadas no ensino médio. A autora considerou com relação aos livros didáticos de matemática, tido um guia de trabalho para a maior parte dos professores, que em um, destinado a professores do ensino médio e aos alunos do curso de licenciatura, foi observado o papel central da questão da articulação entre as diferentes formas de conhecimento, e os outros dois livros destinados a estudantes do ensino médio consideraram algumas das articulações entre os quadros ou domínios, pontos de vista e conversões de registro de representação semiótica. Com relação às provas do Saresp discorre que o fato da prova ser objetiva, o estudante poderia acertar sem mesmo ter os conhecimentos necessários para resolver a questão o que impossibilitou uma análise mais específica das possíveis causas dos erros encontrados, mas que permitiu avaliar se o estudante era capaz de articular seus conhecimentos de função afim com outras noções da própria matemática ou de um determinado contexto, apontando resultados distantes da possibilidade desses estudantes alcançarem um nível mobilizável para a solução das tarefas que lhe foram propostas.

E, ainda, Edelweiss Pelho (2003) constatou dificuldades que a maioria dos alunos investigados tem na compreensão do conceito de função, que geralmente ocorre a partir de uma aprendizagem mecânica. O autor propôs uma sequência de atividades com o uso do software Cabri-Géomètre II, e concluiu a eficácia do experimento que possibilitou a compreensão das variáveis e do relacionamento

entre elas, bem como a conversão²⁶ entre os diferentes registros de representação das funções afim e quadrática.

Os trabalhos supracitados procuraram ressaltar a grande quantidade de possibilidades de conversões de registros, almejando ainda, verificar quais os níveis de conhecimento esperados dos estudantes na solução de situações de aprendizagem. Evidencia-se ainda uma tentativa de explorar métodos interdisciplinares, tanto da inter-relação da semiótica, mais utilizada na área da comunicação e da linguística, com a matemática, quanto à relação da matemática consigo mesma.

Considerações Finais

Neste artigo buscamos apresentar a abordagem interdisciplinar presente em propostas metodológicas para o ensino de funções que tiveram como base a Teoria de Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval. Compreendemos que os trabalhos apresentados aludem a interdisciplinaridade ao relacionar conceitos específicos da comunicação como forma de aprimorar a compreensão da linguagem matemática em suas diferentes representações. Além do mais, estas pesquisas tratam de temas transversais ao se utilizarem de recursos computacionais e situações cotidianas voltadas a resolução de problemas matemáticos.

Desse modo, foi possível tecer algumas conclusões: as concepções epistemológicas auferidas neste trabalho resultam na apreensão de que a educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa visão global, de acordo com as perspectivas da educação contemporânea; nos estudos sobre o ensino de funções observamos que as propostas de aplicabilidade dos registros de representação, com o objetivo de favorecer o aprendizado do educando, apontam resultados satisfatórios.

Compreendemos ainda, ratificados em Duval, a diversidade sênica da matemática como um dos fatores que causa dificuldades com relação a apreensão de alguns conceitos, mais especificamente os de funções, referendados nos trabalhos arrolados. E nesse aspecto, o estudo das concepções conceituais para o ensino e aprendizagem de funções, conteúdo matemático, tendo como base as noções da semiótica estruturada por Duval, destaca-se a importância desta visão

²⁶ *Conversão de registros de representação* é um termo cunhado por Raymond Duval (1995) para designar as transformações que ocorrem com mudança de sistema (registro), mas conservando-se os mesmos objetos matemáticos.

interdisciplinar atrelada a metodologias que se integram para propiciar o conhecimento.

Referências

- ANDRADE, Sirlene Neves. **Possibilidades de articulação entre as diferentes formas de conhecimento**: a noção de função afim. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2006.
- BRAGA, Elizabeth Rambo. **A compreensão dos conceitos das funções afim e quadrática no ensino fundamental com o recurso da planilha**. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- DELGADO, Carlos José Borges. **O ensino de função afim a partir dos registros de representação semiótica**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2010.
- DUVAL, 1993. R. Registre de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée, **Annales de Didactiques et de Sciences Cognitives** 5, Strasbourg : IREM.1993.
- DUVAL, 1995. **Sémiosis et pensée humaine**. Peter Lang, Paris.1995.
- FIDALGO, António; GRADIM, Anabela. **Manual de Semiótica**. Universidade da Beira Interior, Portugal, 2005.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LAVAQUI, Vanderlei; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. *In: Ciência & Educação*. v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2007.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Subjetividade**: referência epistemológica do pensamento moderno. Belém: PPGED, 2008.
- PELHO, Edelweiss Benez Brandao. **Introdução ao conceito de função**: a importância da compreensão das variáveis. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- PETRAGLIA, Izabel. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 12 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Sérgio Aparecido dos. **Ambiente informatizado:** para o aprofundamento da função quadrática por alunos da segunda série do ensino médio. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

SILVA, Cintia Rosa da. **Conversão de registros de representação:** desenvolvimento de aplicativos para o ensino e aprendizagem de funções. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.

MULTICULTURALISMO E ETNOMATEMÁTICA

Elma Daniela Bezerra Lima²⁷¹

Resumo

O presente artigo discute o reconhecimento de outras formas de pensar, consideradas por alguns autores como mecanismos inconscientes de resistência, que buscam preservar e recuperar os traços identificadores de uma cultura, suas tradições, culinária, idioma, manifestações artísticas e outros aspectos que possam contribuir para a diversidade cultural, estimulando a criatividade e possibilitando o entendimento do pensamento matemático de diversas culturas. O Multiculturalismo foi abordado sob a ótica da Etnomatemática com o objetivo de examinar as bases socioculturais da matemática e de seu ensino, as conseqüências da globalização e seus reflexos na educação multicultural. Quanto a metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica para neste artigo apresentarmos a Etnomatemática, o conceito de cultura e algumas questões ligadas à dinâmica cultural, e buscamos fazer referência as concepções de autores que defendem uma Educação Multicultural. De modo geral este estudo buscou mostrar que há uma pluralidade de mundos distintos, e que a partir destes mundos é possível conhecer a matemática de outras culturas e dessa forma podemos conceber e compreender a matemática como uma manifestação cultural viva.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Etnomatemática. Educação Matemática.

Introdução

Entender o modo de pensar de outras culturas, o reconhecimento tardio de outras formas de conhecimento, inclusive o matemático, de acordo com D'Ambrosio (2005) nos encoraja a realizarmos reflexões mais amplas sobre o pensamento matemático, procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, propondo uma epistemologia para entendermos a aventura da espécie humana na busca do conhecimento e na adoção de comportamentos. Este autor destaca a necessidade de estarmos sempre abertos a novos enfoques, novas metodologias, novas visões do que é ciência e da sua evolução. A própria ciência moderna vai desenvolvendo os instrumentos intelectuais para sua crítica e para a incorporação de elementos de outros sistemas de conhecimento, esses instrumentos intelectuais dependem fortemente de uma interpretação histórica dos conhecimentos que estão nas origens do conhecimento moderno.

²⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mail. danielalima@hotmail.com

Para D'Ambrosio (2005) a Educação Multicultural, a Etnomatemática e as Etnociências em geral vêm sendo objetos de críticas e incompreensão. Silveira (2001) ao criticar a Etnomatemática diz que a mesma trata-se de uma mistura da idéia de cultura matemática com idéias político-pedagógicas de cunho progressista, criada pelo Prof Ubiratan d'Ambrósio. Ainda em Silveira (2001) encontramos que a Etnomatemática teve uma pronta e enorme aceitação entre os professores norte-americanos, e na avaliação do autor esse sucesso decorre do fato de que o processo de massificação do ensino norte-americano criou um meio ideal e fértil para a propagação da Etnomatemática. Ele afirma que a Etnomatemática foi aproveitada para dar o suporte teórico e o ingrediente prático para simultaneamente resolver o problema da desmotivação e do baixo desempenho dos negros e latino-americanos nas escolas americanas, para Silveira (2001) o aluno que antes era desmotivado, agora sente-se valorizado culturalmente e incentivado por boas notas em provas com baixo ou nenhum conteúdo matemático. O autor enfatiza que a Etnomatemática na prática constitui a componente Matemática do Multiculturalismo que está afetando várias disciplinas do primário e secundário, e que no ensino norte-americano, a nível de sala de aula, a Etnomatemática muito pouco tem de multicultural uma vez que limita-se a procurar mostrar que a cultura européia não passa do que teria sido roubado dos negros egípcios.

Silveira (2001) defende que no Brasil o multiculturalismo parece ainda limitar sua ação à História, pois para ele a Etnomatemática ainda tem uma penetração tímida nas escolas brasileiras, e na visão deste autor, o que ocorre no Brasil, ao contrário do multiculturalismo norte-americano que enfatiza a cultura negra, a Etnomatemática brasileira enfatiza mais a matemática dos indígenas e dos excluídos, que o autor diz serem os índios, os meninos de rua e os sem terra. E prossegue citando outros autores que também criticam a Etnomatemática e o Multiculturalismo, entre eles: John Saxon, Bernard Ortiz de Montillano, Martin Gardner e John Leo.

D'Ambrósio (2005) afirma que enquanto a subordinação de disciplinas e o próprio conhecimento científico distanciam a educação do seu objetivo de priorizar o ser humano e a sua dignidade como entidade cultural, para ele a Etnomatemática possui uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição, sendo evidente a dimensão política da Etnomatemática, considerada a matemática praticada por comunidades urbanas e rurais, sociedades indígenas, crianças de uma certa faixa etária, classes de profissionais, grupos de trabalhadores e outros grupos culturais que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. Além desse caráter Antropológico é indiscutível o foco político da Etnomatemática, pois esta tendência da Educação Matemática está focalizada na recuperação da

dignidade cultural do ser humano, que é violentada pela exclusão social, pelas barreiras discriminatórias estabelecida pela sociedade dominante e principalmente pelo sistema escolar.

1. O Conhecimento Dominante e o Reconhecimento Tardio de Outras Formas de Pensar

Santos (2009) afirma que o modelo atual de estado é homogeneizador porque implica em uma só nação, cultura, direito, exército e religião. Esse modelo é defendido pelas classes dominantes (elites), a tradição moderna defende o conhecimento racional como dominante. A partir desse ponto de vista verifica-se a importância de defender outro tipo de unidade na diversidade, a exemplo do reconhecimento dos povos indígenas no processo de descolonização da América latina.

Para D'Ambrosio (2005) as grande navegações sintetizam o conhecimento não acadêmico da Europa do século XV, embora seja reconhecido que os universitários portugueses tiveram uma participação nos descobrimentos, nas universidades e academias dos demais países europeus os descobrimentos vieram de certa forma surpreender o pensamento renascentista, logo as demais nações européias reconheceram as possibilidades econômicas e políticas da expansão, e uma nova visão de mundo foi incorporada ao ambiente acadêmico europeu, contribuindo decisivamente para ciência moderna. O conhecimento matemático da época, fundamental para os descobrimentos, não pode ser identificado como um corpo de conhecimento, pois encontrava-se em várias direções, em grupos da sociedade com objetivos distintos, houve surpresa e curiosidade em toda a Europa pelas novas terras e pelos novos povos. O imaginário europeu se viu estimulado pelos descobrimentos, sobretudo pelo continente americano, o Novo Mundo, o novo estava no Novo Mundo. O relato de outras formas de pensar, encontradas em terras visitadas, é vasto. Sempre destacando o exótico, o curioso, porém o reconhecimento de outras formas de pensar como sistema de conhecimento é tardio na Europa. Em pleno apogeu do colonialismo, há um grande interesse das nações européias em conhecer povos e terras do planeta, surgem as grandes expedições científicas e desdobra-se nos séculos XVIII e XIX, a polêmica sobre a "inferioridade" do homem, da fauna, da flora, da própria geologia, do Novo Mundo. O século XX vê o surgimento da antropologia e muita atenção foi dada ao entender e o modo de pensar de outras culturas.

O reconhecimento tardio de outras formas de pensar, inclusive matemático, encoraja reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático do ponto de vista cognitivo, histórico, social e pedagógico. Para

Esquinalha (2003) a partir destes questionamentos iniciou-se um processo de reconhecimento e valorização de outras culturas, procurando-se estudar os processos de geração e troca de conhecimento, para este autor o mais importante é que houve o reconhecimento pela maior parte dos estudiosos em Homem, Sociedade, Cultura e Educação, que de alguma forma, todas as culturas se influenciaram, até mesmo aquelas que já foram extintas nos processos de colonização deixaram alguma marca na cultura de seus colonizadores, reconhecendo que todas as culturas são igualmente importantes e que se influenciam mutuamente, uma não deve sobrepor outra, mas sim aproveitar o seu melhor, para ele é isto o que se entende por Multiculturalismo.

2. Conceito de Superioridade Ética

O conhecimento produzido pelo homem branco é geralmente qualificado como científico, objetivo e racional, enquanto que aquele produzido por homens de cor (ou mulheres) é mágico, subjetivo e irracional. Em D'Ambrosio (2005) encontramos que a dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, por fazer dos trajes tradicionais dos povos marginalizados, fantasias, por considerar folclore seus mitos e religiões, por criminalizar suas práticas médicas, por fazer de suas práticas tradicionais e inclusive de sua matemática, mera curiosidade, quando não motivo de chacota. O autor acredita que por subordinar o próprio conhecimento científico ao objetivo maior de priorizar o ser humano e a sua dignidade como entidade cultural, a Etnomatemática, as Etnociências em geral, e a educação multicultural, vêm sendo objetos de críticas, por alguns como resultado de incompreensão, por outros como um protecionismo perverso, para esses a grande meta é a manutenção do *status quo*, maquiado com o discurso enganador da mesmice com qualidade. Silveira (2001, p. 5) ao citar Saxon (1996) diz estar intrigado com o eufemismo "minorias" e diz:

Acho que eles estão falando em estudantes negros, índios e latino-americanos. A idéia que não podemos ensinar a esses estudantes a mesma matemática que ensinamos aos brancos e aos asiáticos é revoltante. [...]Não precisamos mudar os testes. Afinal, todos os alunos irão competir pelos mesmos empregos e serão aprovados para funções em termos de sua capacidade de produzir e não por sua origem racial. Se alunos se saem mal em teste padrões, isso significa que seus professores terão de lhes dar mais atenção. A idéia que os testes são usados para negar aos estudantes o acesso à matemática de importância prática é repugnante.

Ainda Silveira (2001, p. 8) ao citar Montillano (1997) afirma que o Multiculturalismo pode trazer graves consequências uma vez que isso tudo faz parte das idéias progressistas que estão sendo implementadas nas escolas, e relata:

Não posso deixar de simpatizar com os esforços dos professores de escolas norte-americanas em zonas pobres, em especial com seus esforços de aumentar a auto-estima e o sucesso escolar de seus alunos. A idéia de que negros são biologicamente superiores aos brancos, ou que egípcios e maias tinham conhecimento superior ao dos modernos cientistas é atraente aos professores dessas escolas, principalmente para aqueles que não tem formação científica adequada para julgar essas afirmações. Contudo, os meios não devem ser justificados pelos fins. Ensinar pseudociência, independentemente da razão, só fará diminuir a possibilidade de essas minorias terem sucesso no mundo real.

D'Ambrósio (2005) diz que devemos encarar a Etnomatemática como um novo campo de pesquisa no cenário acadêmico internacional, não se trata de um modismo, a Etnomatemática é uma proposta de teoria do conhecimento e se apresenta como um programa de pesquisa sobre história e filosofia da matemática, com importantes reflexos na educação, conforme explicitado em D'Ambrosio (1992), onde o autor entende a matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível e seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural. E diz ver a Educação como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo gerada por grupos culturais, com a finalidade de se manterem como grupo e de avançarem na satisfação das necessidades de sobrevivência e de transcendência, para ele, conseqüentemente, a Matemática e a Educação são estratégias contextualizadas e interdependentes.

3. Descolonialidade e Interculturalidade

A descolonialidade significa uma confrontação com as hierarquias de raça, gênero e sexualidade que foram criadas e fortalecidas pela modernidade européia, paralelamente ao processo de conquista e escravização de muitos povos do planeta.

Para Mignolo (2008) a descolonialidade significa desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder, ou seja, da economia capitalista, e também desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais. D'Ambrosio (2005) defende que o processo

de descolonização é incompleto se não reconhecer as raízes culturais do colonizado, para ele a Etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado, para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas um processo de síntese, reforçar as suas próprias raízes, de acordo com D'Ambrosio (2005) essa é a vertente mais importante da Etnomatemática, que não significa a rejeição da matemática acadêmica, não se trata de ignorar a matemática da academia simbolizada por Pitágoras, mas por circunstâncias históricas, gostemos ou não, é esse conhecimento e comportamento incorporados na modernidade, que conduz nosso dia-a-dia.

Para Wash (2005) a interculturalidade pode ser considerada uma ferramenta conceitual que organiza a rearticulação da diferença colonial e das subjetividades políticas dos movimentos indígenas e afros, e possivelmente de outros movimentos. A noção de *interculturalidade* é, portanto central para a *construção de um pensamento crítico* desde o outro. D'Ambrosio (2005) diz que o encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer-se e conhecer sua cultura e respeitar a cultura do outro, para ele o respeito virá do conhecimento.

4. Globalização, Pensamento de Fronteira, Epistemologias de Fronteiras e a Universalização da Matemática

Escobar (2005) discute a globalização e alternativas para os padrões vigentes. Apoiado por algumas tendências teóricas e perspectivas críticas sobre modernidade e colonialidade que emergiram fortemente na América Latina. O autor se refere aos conceitos de “pensamento de fronteira” e “epistemologias de fronteira” associados ao que ele considera um *grande esforço* e denomina de “programa de investigação modernidade/colonialidade”. De acordo com Mignolo (2007) o Pensamento de Fronteira ou Epistemologia de Fronteira é uma das consequências e a saída para evitar tanto o fundamentalismo ocidental quanto o não-ocidental. Para Grosfoguel (2010) é precisamente uma resposta crítica aos fundamentalismos, sejam eles, hegemônicos ou marginais. É a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade.

Ainda em Grosfoguel (2010) encontramos que as Epistemologias de Fronteira redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e

explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Para o autor o Pensamento de Fronteira produz uma redefinição de cidadania, democracia, direitos humanos, humanidade e de relações econômicas além das definições já impostas pela modernidade européia. Não é um fundamentalismo antimoderno, é uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica. O pensamento de fronteira e as epistemologias de fronteira, associados ao programa de pesquisa sobre modernidade/colonialidade (MC), uma expressão do pensamento crítico latino-americano, no qual o autor e outros membros do grupo, investigam o posicionamento de outras abordagens que diferem do modo clássico utilizado para compreender a modernidade.

As características históricas e teóricas da modernidade hegemônica e do pensamento eurocêntrico são brevemente expostos para mostrar claramente como este paradigma reduz a realidade, generalizando toda a cultura e sociedades do mundo ao pensamento cultural dominante e a própria história européia. O processo de globalização é entendido como o aprofundamento e a universalização da Modernidade, e o pensamento eurocêntrico de acordo com Vergani (2000) é uma estratégia que reconhece o conhecimento ocidental como globalizante e contextualizado, sendo uma cultura universal que assume uma neutralidade imposta pela ordem econômica, política e social vigente. Essa tendência unificante têm se prolongado e vem se transformando num filtro de seleção cruelmente competitivo, uma fonte de marginalização socioprofissional massiva das gerações, para a autora a expansão ocidental marginalizou, desfigurou, esqueceu ou desprezou formas de conhecimento matemático válido socioculturalmente significativo, denominando a população do “terceiro mundo” como marginalizados, carenciados ou excluídos. Para Vergani (2000) a obra de realizada por Paulo Freire no domínio da “alfabetização” corresponde a obra implementada por Ubiratan de D’Ambrósio no domínio da “matematização”, a mesma consciência crítica, o mesmo carisma criador de vias alternativas, o mesmo profundo desejo de justiça autenticamente abrangente. O binômio Alfabetização/Matematização, em termos mais atuais, o complexo Literacia/Matemacia é onde permanece o fulcro das dinâmicas básicas do ensino escolar.

Em D’Ambrosio (2005) encontramos que a disciplina denominada Matemática é uma Etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa, tendo recebido algumas contribuições das civilizações indiana e islâmica, e chegou a sua forma atual nos séculos XVI e XVII, sendo a partir de então levada e imposta à todo o mundo. Hoje essa matemática adquire um caráter de universalidade,

sobretudo devido ao predomínio da ciência e da tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa, e servem de respaldo para as teorias econômicas vigentes. A universalização da Matemática foi um primeiro passo em direção à globalização hoje presente em todas as atividades e áreas do conhecimento.

D'Ambrosio (2005) nos informa que nas Américas, a Etnomatemática comparece fortemente nas culturas nativas remanescentes, havendo grande interesse no estudo histórico da Etnomatemática existente na chegada dos conquistadores e praticada no período colonial, podendo ser vista como um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com óbvias implicações pedagógicas. A matemática tem sido conceituada como a ciência dos números, formas, relações, medidas, inferências e suas características apontam para precisão, rigor, exatidão e a menção dessa matemática e dos indivíduos historicamente apontados (identificados na Antiguidade Grega e posteriormente na Idade Moderna, nos países centrais da Europa: Inglaterra, França, Itália e Alemanha – idéias e homens originários do Norte do Mediterrâneo, sendo os mais lembrados: Tales, Pitágoras, Euclides, Descartes, Galileu, Newton, Leibniz, Hilbert, Einstein e Hawkings) como responsáveis pela consolidação dessa ciência, em grupos culturais diversificados, como nativos, afro-americanos ou outros não europeus nas Américas, grupos de trabalhadores oprimidos e classes marginalizadas, não só traz à lembrança o conquistador, o escravista, o dominador, mas também refere-se a uma forma de conhecimento que foi construído por ele, e da qual ele se serviu e serve-se para exercer seu domínio.

5. Educação Multicultural Pós-Moderna

Maclaren (1997) destaca as possibilidades abertas pela educação multicultural pós-moderna a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo. O multiculturalismo, como movimento social e como abordagem curricular, não é certamente uma panacéia. Existem várias concepções de multiculturalismo que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. O autor destaca o papel significativo que um multiculturalismo crítico pode desempenhar na construção das políticas educacionais dos próximos anos. Nesse sentido, ele abre um campo de pesquisa, de reflexão e de atuação para os educadores brasileiros ainda pouco acostumados a debater essas temáticas no seu cotidiano.

Maclaren (1997, p.54) afirma que:

Vivemos em tempos de ceticismo, em momentos históricos gerados em um clima de desconfiança, desilusão e desespero [...] marcado

pelo fascínio com a ganância, por severas injustiças sociais e econômicas e por uma paranóia social intensificada.

Este mesmo autor diz que o modernismo naturalizou o poder e o privilégio do “homem branco morto” que não tem nada mais que enriquecido uma história de decadência, derrota e pânico moral. O problema do Multiculturalismo não pode ser reduzido a uma atitude ou estado de espírito, ou, como no caso da academia, a um caso de discordância textual ou guerra de discurso. Ainda em Maclaren (1997) encontramos que o Pós-Modernismo se caracteriza por uma rejeição ou denúncia das funções epistêmicas do modernismo e pela necessidade de uma epistemologia capaz de considerar a experiência e a razão como produto da sociedade, busca potencializar práticas culturais de grupos excluídos, como a que brota da compreensão de uma realidade histórica de necessidades. A crítica pós-moderna pode oferecer às educadoras, educadores e trabalhadores culturais um meio de problematizar a questão da diferença e da diversidade, isto é, pode livrar-nos da prisão teológica e totalizante da modernidade. Para este autor, nós educadores críticos pós-modernos, devemos desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual...). Devemos encontrar maneiras de interrogar a localidade o posicionamento e a especificidade do conhecimento para gerar uma pluralidade de verdades, mas verdades hipotéticas e provisórias, não utópicas.

Candau (2008) propõem a discussão de aspectos teóricos e práticos sobre multiculturalismo, que por sua vez contribui para uma formação dos professores da atualidade de forma crítica, abordando diferentes questões que fazem alusão a questão racial, ao gênero em sala de aula, identidade, religião, sexualidade presente no ambiente escolar, identidades culturais juvenis. Essas publicações vinculam essas temáticas com a escola e seus componentes, ou seja, com a prática pedagógica.

Candau (2008, p.18) diz que:

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles os referidos às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo.

Para D'Ambrosio (2005 p.44) o multiculturalismo está se tornando a característica mais marcante da educação atual, com grande mobilidade de pessoas e famílias, para ele no futuro as relações interculturais serão muito intensas.

6. Compreensão das Relações entre Educação e Cultura

Em Candau (2008) encontramos que as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, afim de evitar o distanciamento da escola em relação ao universo simbólico e inquietudes das crianças e jovens da atualidade.

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. (CANDAU, 2008, p. 13)

Para D'Ambrosio (2005) o comportamento se baseia em conhecimentos e ao mesmo tempo produz novo conhecimento, o acúmulo de conhecimentos compartilhados por indivíduos de um grupo tem como conseqüência compatibilizar o comportamento desses indivíduos e acumulados esses conhecimentos, compartilhados e comportamentos compatibilizados constituem a cultura do grupo. Cultura é o conjunto de conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados. D'Ambrosio (2005) diz que é importante notar que a aceitação e incorporação de outras maneiras de analisar e explicar fatos e fenômenos, como é o caso da Etnomatemática, se dá sempre em paralelo com outras manifestações da cultura.

Ainda em D'Ambrosio (2005) encontramos que a cultura se manifesta no complexo de saberes/fazer, na comunicação, nos valores acordados por um grupo, numa comunidade ou num povo. Cultura é o que vai permitir a vida em sociedade, relações entre indivíduos de uma mesma cultura (intraculturais) e sobretudo as relações entre indivíduos de culturas distintas (interculturais) representam o potencial criativo da espécie, assim como a biodiversidade representa o caminho para o surgimento de novas espécies, na diversidade cultural reside o potencial criativo da humanidade. Na educação, estamos vendo um crescente reconhecimento da importância das relações interculturais, mas ainda há relutância no reconhecimento das relações intraculturais. Em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento é gerado pela necessidade de uma resposta para problemas e/ou situações distintas, subordinado a um contexto natural, social e cultural. O autor afirma que indivíduos e povos têm ao longo de suas existências e

ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que ele chama de **tics**], para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que ele denomina **matema**] como resposta às necessidades de sobrevivência e transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que ele nomeia de **etnos**], ou seja, o nome **Etnomatemática** sugere um corpo de conhecimentos reconhecido academicamente como **matemática**.

7. Educação Matemática e Etnomatemática

Para D'Ambrosio (2005) encontramos que o movimento denominado Educação Matemática se fundamenta no princípio de que todos podem produzir Matemática nas suas diferentes expressões. A Etnomatemática é considerada uma Tendência da Educação Matemática.

A Educação Matemática, segundo Mendes (2009), como área de estudo e pesquisa é constituída por um corpo de atividades com finalidades de: desenvolver, testar e divulgar métodos inovadores no ensino; elaborando e implementando mudanças curriculares; criando e testando materiais de apoio para o ensino e aprendizagem da Matemática.

A Educação Matemática também é fundamental na formação continuada de professores de Matemática, tendo como objetivo tornar o ensino mais eficaz e proveitoso, visando à superação das dificuldades encontradas por professores e estudantes durante o processo educativo. Um grande número de pesquisadores, que ao refletirem sobre os pressupostos filosóficos e as práticas pedagógicas da Educação Matemática, conseguiram com que emergisse diretrizes metodológicas para a efetivação de uma Educação Matemática mais significativa, surgindo desta forma as tendências metodológicas em Educação Matemática com suas características, seus princípios pedagógicos e seus modos de abordagem. Apontando diversas possibilidades de uso de cada uma delas, na medida das necessidades do processo ensino aprendizagem.

Em D'Ambrosio (2005) encontramos que pesquisadores em Educação Matemática, com larga experiência docente pretendem estreitar as interações entre a Universidade que produz pesquisa e as áreas fora da escola onde ocorre o cotidiano da Educação, pois para ele a Etnomatemática, que é uma das tendências da Educação Matemática, busca um aprofundamento e análise do papel da Matemática na Cultura Ocidental e da noção de que Matemática é apenas uma forma de Etno-Matemática, este autor que é um dos fundadores desta tendência

discute a importância de se analisar e desenvolver a Etnomatemática que para ele é relevante para a educação, para escola, para o ensino e para a sala de aula.

A Etnomatemática apresenta uma abordagem sociocultural e cognitiva, sendo um dos campos da Educação Matemática que muito tem despertado o interesse de estudiosos, pesquisadores e educadores, que buscam soluções para os problemas relacionados à epistemologia da matemática e seu ensino. Sendo conceituada como a zona de confluência entre a Matemática e a Antropologia cultural, pode ser considerada com uma área do conhecimento ligada a grupos culturais e seus interesses. Reconhecendo que todas as culturas e todos os povos desenvolvem maneiras de explicar, conhecer e lidar com suas realidades, na busca desse entendimento tendo-se a necessidade de: quantificar, comparar, classificar e medir, o que faz com que a matemática surja espontaneamente.

Considerações Finais

Ao refletirmos sobre a construção deste trabalho, percebemos que os autores nos oportunizaram a possibilidade de pensarmos na perspectiva de uma crítica descolonial, na medida em que eles apresentam o processo de multiculturalismo, ao mesmo tempo, nos propiciam a explicitação do pensamento e das epistemologias de fronteira, discutindo a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com a capacidade de acesso à universalidade e à verdade (que considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores). Outro aspecto que pôde ser evidenciado é o fato de pôr em discussão, no sistema educacional e no espaço acadêmico, a questão do multiculturalismo, o reconhecimento das identidades culturais, perceber a “escola” como um “espaço de crítica e produção cultural” (considerando o caráter histórico e provisório das grandes questões), visando uma educação voltada para uma cidadania crítica, que contribua para formação de pessoas que se dêem conta de uma diversidade de sujeitos sociais.

Quanto à Matemática compartilhamos do mesmo sentimento expresso em D’Ambrosio (2005) de que não há só uma matemática, há muitas matemáticas, pois o comportamento se baseia em conhecimentos e ao mesmo tempo produz novo conhecimento, cada indivíduo processa informações que definem a sua ação, resultando seu comportamento e a geração de mais conhecimento. A própria Etnomatemática, segundo D’Ambrosio (2005), é parte do cotidiano, que é o universo no qual se situam as expectativas e as angústias das crianças e dos adultos, é um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com óbvias implicações pedagógicas. A abordagem à distintas formas de conhecer é a

essência da Etnomatemática, que não é apenas o estudo de “matemática de diversas etnias”, para compor a palavra etnomatemática fora utilizadas as raízes **tica**, **matema** e **etno** para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, entender, lidar e conviver com (matema) distintos contextos naturais e sócio-econômicos da realidade (etnos). A Etnomatemática através de reflexões sobre a história, filosofia e educação, pode contribuir para uma reformulação da matemática.

Referências

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, p. 13-37, 2008.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y Conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidad/ colonialidad**. In: Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia. Colômbia: Instituto Colombiano de Antropología e História. Universidad del Cauca, p. 63-91, 2005.

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição, **Etnomatemática: um estudo da evolução das ideias**. UFRJ, 2003. Disponível em: <www.ufrj.br/leprans>. Acesso em: 20 abr. 2012.

GROSFUGUEL, Ramôn. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, p.455-491, 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia da resitência e transformação**. In: **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, p. 54-104, 2009.

FIorentini, Dário; LOrenzato, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Coleção Formação de Professores. Campinas, Autores Associados, 2007.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. – 2ª ed rev. e ampl. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política**. (Artigo originalmente publicado na Revista

Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007 e traduzido por Ângela Lopes Norte.) – Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

SILVEIRA, J.F. Porto da. **Etnomatemática**: uma crítica. Matemática Elementar, UFRGS, jul. 2001. Disponível em: <www.mat.ufrgs.br/~portosil/polemi27.html>. Acesso em: 17 abr. 2012.

VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática**: O que é?. Lisboa, Pandora Edições, 2000.

O ENSINO SEMIPRESENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Izabel Conceição Nascimento Costa dos Santos²⁸

Resumo

O presente artigo tem como objetivo fazer a relação entre o Ensino Personalizado semipresencial desenvolvido no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” – CES e o pensamento complexo de Edgar Morin. Para isso, ocorrerá primeiramente à discussão sobre a dimensão complexa que envolve esta modalidade de ensino, em seguida descreverei a metodologia de trabalho realizada neste Centro, no terceiro momento será abordado o termo complexidade na visão de Edgar Morin e, para finalizar tratarei da relação entre a estratégia de trabalho voltada para atender aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Formal em idade regular e o pensamento complexo de Edgar Morin. Os dados obtidos sobre o Ensino Personalizado Semipresencial foram extraídos da minha experiência como Especialista em Educação neste Centro através do assessoramento aos docentes e discentes, fiz uso dos documentos disponíveis nesta instituição de ensino e utilizei também a pesquisa bibliográfica para discorrer sobre o objetivo aqui mencionado, e, também para relacionar teoria e prática. Através deste artigo elaborado pretendo contribuir com as reflexões, estudos e pesquisas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-Chave: Ensino semipresencial. Complexidade. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

O texto o qual me proponho a socializar com os profissionais da área educacional e aos que possuem interesse em conhecer o que atualmente se vem desenvolvendo na Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo fazer a relação entre a proposta de trabalho realizada no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira”- CES, através do Ensino Personalizado semipresencial, e o pensamento complexo de Edgar Morin.

²⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Especialista em Metodologia da Educação Superior, UEPA. Graduada em Pedagogia, UNAMA. Professora- formadora do Centro de Formação de Professores, SEMEC/PA. Especialista em Educação, CES- SEDUC/PA.
E-mail: belsartos@yahoo.com.br

Para compreender a relação entre o Ensino Personalizado na Educação de Jovens e Adultos – EJA e o pensamento complexo de Edgar Morin farei primeiramente a discussão sobre a dimensão complexa que envolve esta modalidade de ensino, logo após farei a contextualização do trabalho desenvolvido no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” – CES através de sua metodologia de trabalho para com os jovens e adultos que não concluíram seus estudos em idade regular.

Em seguida abordarei o sentido do termo complexidade na visão de Edgar Morin e a construção do conhecimento necessários na atual conjuntura social, política e cultural que os jovens e adultos estão inseridos, por considerar importante a discussão sobre de que forma é possível elaborar um trabalho pedagógico nesta perspectiva, pois a complexidade “pode ser considerada como desafio e como uma motivação para o pensar” (MORIN, 2000. p. 176).

Para finalizar as discussões sobre o objetivo proposto neste texto descreverei a relação entre o Ensino Personalizado na EJA e o pensamento complexo de Edgar Morin com a intenção de contribuir com as discussões sobre essa modalidade de ensino que segundo a LDB em seu Art. 37, §1º dispõe que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Sendo assim, se faz necessário conhecer o que tem sido feito para respeitar as características dos jovens que frequentam a sala de aula da EJA, enquanto ser singular e social, e, que também precisam de conhecimentos que poderão contribuir com sua criticidade diante dos fatores políticos, sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea.

Assim, discorrer sobre a temática proposta torna-se relevante como forma de possibilidade de estratégias de ensino para formação do discente e, para esse diálogo utilizei as minhas experiências como Especialista em Educação no CES através do assessoramento pedagógico aos docentes e discentes, fiz uso dos documentos existentes nesta Instituição de Ensino, e utilizei também a pesquisa bibliográfica para falar sobre a temática proposta neste texto.

Portanto, esta iniciativa emerge também da necessidade de não somente desenvolver um trabalho profissional, mas mergulhar nas peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos que será tratada no decorrer deste texto. Como o educador Freire (1996, p.54) descreve em uma de suas obras que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a

ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Senso assim, seguindo este posicionamento de ser participante é que surge o texto aqui proposto sobre a Educação de Jovens e Adultos e o pensamento complexo de Edgar Morin, pois revela a inquietude que nasceu de um envolvimento profissional com esta modalidade de ensino.

1. A dimensão complexa da Educação de Jovens e Adultos

Início este diálogo sobre a dimensão complexa da Educação de Jovens e Adultos – EJA apresentando o resultado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2000 e 2010 voltados aos percentuais de jovens que estão à margem do processo de ensino formal com análise comparativa entre esses dois períodos na intenção de olhar para esse resultado e relacioná-lo ao currículo para esta modalidade de ensino. De acordo com a pesquisa os resultados revelam que²⁹:

De 2000 para 2010, o percentual de jovens que não frequentavam escola na faixa de 7 a 14 anos de idade caiu de 5,5% para 3,1%. As maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que ainda é o maior percentual entre as regiões) e Nordeste (de 7,1% para 3,2%). O Percentual de jovens fora da escola na região Norte diminuiu, mas ainda era o maior do país.

De 2000 para 2010, o percentual de jovens que não frequentavam escola na faixa de 7 a 14 anos de idade caiu de 5,5% para 3,1%. A comparação foi feita usando sete anos como limite inferior porque, em 2000, essa era a idade definida para iniciar o ensino fundamental. As maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que ainda permaneceu como o maior percentual entre as regiões) e Nordeste (de 7,1% para 3,2%).

Em 2010, foram encontrados 966 mil jovens de 6 a 14 anos de idade (3,3% da população nessa faixa etária) que não frequentaram escola durante este ano. A Região Norte tinha o maior percentual de crianças que não frequentavam escola nesse grupo (6,1%), mais que o dobro do Sudeste (2,8%) e do Sul (2,5%). Os maiores percentuais ficaram com o Amazonas (8,8%), Roraima (8,3%) e Acre (8,2%), seguidos pelo estado do Pará (5,5%). No outro extremo, o menor percentual desse indicador foi registrado no estado de Santa Catarina (2,2%).

²⁹ Fonte: [HTTP://WWW.ibge.gov.br/home/presidência/noticias/noticie_visualiza.php?id-noticia=21258dd-página=21](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticie_visualiza.php?id-noticia=21258dd-página=21)

Na faixa de 15 a 17 anos de idade, 16,7% não frequentavam escola em 2010, bem menos do que em 2000 (22,6%). O Sudeste manteve o menor percentual em 2000 (20,1%) e 2010 (15,0%). Os maiores percentuais em 2010 ficaram com as Regiões Norte e Sul, ambas com 18,7%. Em 2000, a Região Norte já detinha o maior percentual, 27,1%, e registrou a maior queda entre as regiões no período. O Acre tinha a maior parcela de adolescentes de 15 a 17 anos de idade fora da escola, 22,2%, seguido pelo Mato Grosso do Sul (20,5%), enquanto os menores percentuais foram os do Distrito Federal (11,6%) e Rio de Janeiro (13,1%).

Os dados acima mencionados mostram que ainda há um percentual significativo de jovens que estão à margem do ensino formal e isso no futuro pode culminar na procura pela Educação de Jovens e Adultos. Então, surge a reflexão sobre o que ocasionou o seu afastamento deste processo de ensino, como a escola está organizada para receber estes candidatos, e quais as políticas educacionais voltadas para a esta pessoas que tardiamente buscam a sua formação educacional. Segundo Oliveira (1999, p.62):

Os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

De acordo com o pensamento da autora é possível fazer referência ao currículo presente na escola em que a mesma traz o indicativo de que precisa estar em sintonia com a realidade dos discentes para não tornar-se um dos fatores a contribuir com o afastamento destas pessoas do processo de ensino formal. A este indicativo acrescento o cuidado no tratamento do conteúdo escolar ao receber estes discentes, levando em consideração a bagagem cultural acumulada durante o tempo em que estiveram à margem do ensino formal. Como nos diz Oliveira e Santos (2007, p. 56):

A Educação de Jovens e Adultos, conforme a Lei 2153 (2005) destina-se à jovens e adultos, que não tiveram acesso na idade própria, ou que abandonaram a escola precocemente. Esta educação deverá atender as características, interesses, necessidades e disponibilidade desse alunado, de acordo com a especificidade das diretrizes curriculares nacionais e no contexto da educação Fundamental.

Mais uma vez trago, através das falas das autoras, a importância de organizar coletivamente o currículo e, que o mesmo possa refletir os anseios dos jovens e adultos ao respeitar as características do universo complexo que envolve esta modalidade de ensino.

Para falar mais sobre o currículo direcionado aos jovens e adultos selecionei o Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” - CES, considerado pela Secretaria Estadual de Educação como o Centro de referência no estado do Pará. O interesse surgiu a partir do trabalho realizado neste Centro como Especialista em Educação pela oportunidade de conhecer as histórias de vida de pessoas que por algum motivo estiveram afastadas do ensino formal. Vale mencionar que é uma instituição educacional que atende somente a EJA e que oferece à comunidade o Ensino Personalizado Semipresencial, Exame Permanente e EJA/ETAPA. Este assunto será abordado com mais detalhes no segundo tópico e será tratado somente o Ensino Personalizado Semipresencial, por ser uma metodologia de trabalho diferenciada das que já encontrei na Rede Estadual de Ensino no município de Belém/Pará por oferecer assessoramento individual durante as aulas, a organização do atendimento com horário ininterrupto para atender ao jovem trabalhador e o material didático elaborado pelo docente.

2. Conhecendo o Ensino Personalizado na EJA em Nível Fundamental e Médio

Organizar o espaço escolar para atender às necessidades de jovens e adultos que em curto prazo de tempo pretendem concluir o Ensino Fundamental ou Médio, levou-me a pensar sobre a transposição didática desenvolvida com os sujeitos participantes deste processo de ensino. Com isso, surgiu à necessidade de descrever sobre como ocorrem às metodologias desenvolvidas na região Amazônica, mas precisamente na cidade de Belém. Para isso, selecionei o Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Luís Octávio Pereira” - CES, e, para melhor situar o leitor vale mencionar a localização deste prédio institucional e a filosofia que rege o seu trabalho.

O CES é um órgão público estadual considerado um Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Pará, mantido pela Secretaria Executiva de Estado de Educação, sob a coordenação técnico-administrativa e pedagógica da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e fica situado a AV. Gentil Bittencourt, SN. Ent. Deodoro de Mendonça e José Bonifácio. Bairro: São Braz, mas apesar de estar localizado neste bairro o Centro recebe alunos de diversos bairros da capital e dos municípios da região

metropolitana de Belém, incluindo os alunos das ilhas que vêm em busca da complementação de escolaridade, alunos que estão à margem do processo regular de ensino, por não possuírem a educação básica – exigência fundamental para a continuidade dos estudos – comprometendo ainda o seu ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

Este Centro Iniciou suas atividades em 15 de março de 1981, durante a gestão do então governador do Estado Alacid da Silva Nunes, tendo como o Secretário de Educação o Prof. João Dionísio Hage. Foi institucionalizado legalmente através da Resolução de nº 166/82 – do Conselho Estadual de Educação – CEE na gestão da Professora Therezinha Moraes Gueiros.

A filosofia de trabalho adotada com o surgimento do CES estava em consonância com a Lei 5692/71, que sistematizava o ensino supletivo, de acordo com as quatro funções básicas apresentadas – a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação. Para qualquer uma delas prescrevem-se, não apenas exames, mas exames, cursos ou ambos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004).

Com a mudança da Lei de diretrizes e Bases da Educação para a 9394/96 em que a Educação de Jovens e Adultos passa a contemplar as várias modalidades de Educação e uma melhor adequação as novas exigências sociais, o CES adotou uma filosofia baseada na concepção de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor de relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais. (Projeto Político Pedagógico, 2004). Esta compreensão concebe a sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação com compromisso político para uma educação voltada às necessidades da população. Assim surgiu o Ensino Personalizado que ocorre de forma semipresencial em nível fundamental (6º ao 9º ano) e em nível médio (1º 2º e 3º anos). Este Centro também oferece EJA/ETAPA e Exame Permanente, porém neste artigo irei centrar a abordagem no Ensino Personalizado semipresencial.

O Ensino Personalizado é uma metodologia que visa atender principalmente aos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidade de concluir seu Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Esta proposta de trabalho fundamenta-se na Resolução 001 de 05 de janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação, em seu Art. 60, no qual afirma: “os cursos poderão ser ofertados por Instituições públicas ou privadas, de forma presencial, semipresencial ou distância, observadas as determinações legais em vigor”. Sendo assim, esta instituição optou em oferecer o Ensino Personalizado de forma semipresencial.

O primeiro contato do educando com esta metodologia se dá pela participação em uma reunião chamada de Recepção, momento em que um especialista em educação apresenta as ações a serem desenvolvidas e as normas de funcionamento utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Durante a explanação é possível conhecer diferentes histórias de vida relatadas nesta reunião pelos participantes para explicar o motivo que o afastou da instituição formal, momento que considero significativo para se ter o cuidado de construir uma proposta de trabalho que não vise somente o repasse de conteúdos e o alijeiramento do ensino formal, certo de que os alunos estão com desejo de concluir o mais rápido possível o ensino fundamental ou médio, mas a educação deve ter o compromisso de contribuir com a formação crítica desses alunos. De acordo com Freire (1996, p. 27):

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Desta forma a metodologia aplicada nessa modalidade de ensino é realizada por meio de atendimento pessoal feito pelo professor ao aluno, em um ambiente apropriado ao mesmo. O aluno, sozinho estuda o conteúdo do módulo, anota suas dúvidas e vem ao Centro para receber orientações e assessoramentos do (a) professor (a). Nesta dinâmica de trabalho o professor dialoga com o aluno fazendo a relação dos conteúdos com a realidade vivida. Esse contato permite uma aproximação entre docente e discente. Feito isso, o professor ao verificar que o aluno está preparado repassa sua prova. O material didático mencionado é composto de módulos com conteúdos e exercícios elaborados pelo professor da disciplina juntamente com o núcleo pedagógico e administrativo, um diferencial que considero importante porque ocorre a possibilidade do aluno estudar através de um material que foi pensado para ele com características da Educação de jovens e adultos, com conteúdos a nível nacional e regional. Porém, de acordo com a filosofia deste Centro a participação do discente nesta elaboração seria de fundamental importância que pode ser pensado para as próximas elaborações de módulos.

O referido material é entregue ao aluno por meio de empréstimo, após sua matrícula, com o prazo máximo de 10 (dez) dias para devolvê-lo.

As aulas acontecem nos turnos da manhã, tarde e noite, no horário de 7h 30' às 22h 30', ininterruptamente, mas dependendo da disponibilidade o aluno pode frequentar qualquer horário. Esta frequência é contabilizada através da ficha de controle de frequência mensal, porém a frequência mínima é de 02 dias por semana. Dependendo da disponibilidade, o aluno poderá frequentar o Centro todos os dias, e tem aluno que passa o dia inteiro na instituição, algo que me chamou atenção assim que iniciei o meu trabalho enquanto especialista em educação na referida instituição. Ao perguntar para os alunos sobre sua presença no CES encontrei respostas sobre o tempo que foi perdido, mas ao conhecer a história de vida é possível constatar que o esse tempo na verdade lhe foi roubado pela sociedade capitalista, pois o mesmo precisou trabalhar para o seu sustento. Outros alunos falam que no CES existe uma aproximação entre alunos e professores que é diferente de uma escola “regular” o que contribui para que eles sintam-se bem na escola.

Em cada módulo o aluno é submetido a uma prova, onde a nota mínima para aprovação é 08(oito). Sendo aprovado devolve o referido módulo e recebe o subsequente, todo esse processo ocorre durante os 10 dias estabelecidos para devolução dos módulos. O aluno terá mais 02 (duas) oportunidades caso não obtenha a nota mínima de aprovação e será registrado, pois ainda irá permanecer com o módulo para estudo. E se permanecer nesta condição será considerado retido, podendo trocar de disciplina e no final realizar a prova pelo exame permanente que é outra metodologia ofertada por esta instituição, destinada aos candidatos que estão retidos em disciplinas da Base Nacional Comum para conclusão de curso, em até três disciplinas em nível do ensino fundamental e até quatro disciplinas em nível do ensino médio. Para contribuir com a conclusão do ensino em nível fundamental ou médio, pois a preocupação maior está em corroborar com essa nova etapa de vida deste aluno e não em reprová-lo.

O curso tem a duração de no máximo dois anos, havendo a possibilidade de ser em menos tempo, dependendo do plano de estudo de cada aluno. A instituição já tem casos de alunos que concluíram o ensino fundamental em um ano através de sua dedicação exclusiva neste nível de ensino.

Sendo assim, o ensino personalizado em nível fundamental e médio possui sua característica própria como foi possível verificar desde o material didático, que é elaborado pelo corpo docente juntamente com o núcleo pedagógico e administrativo, ao horário disponível para os discentes. Foi possível verificar também a preocupação da instituição em corroborar com o processo de conclusão de curso com o foco na construção do conhecimento e não somente no alijramento do ensino. Alguns candidatos procuram o CES com a finalidade de

cursar em seis meses e ao conhecer a proposta de trabalho que esta instituição oferece observa que há uma organização de trabalho didático e pedagógico assim como um planejamento de estudo por parte dos jovens e adultos. O que Morin (2000, p.192) chama atenção quando diz que:

A complexidade atrai a estratégia. Só a estratégia permite avançar no incerto e no aleatório. A arte da guerra é estratégica porque é uma arte difícil que deve responder não só à incerteza dos movimentos do inimigo, mas também à incerteza sobre o que o inimigo pensa, incluindo o que ele pensa que nós pensamos. A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.

Portanto a estratégia de trabalho ofertada por esta instituição educacional é fundamental para contribuir com a formação de jovens e adultos que estiveram afastados por certo período do ensino formal, porém é de suma importância a reflexão sobre o currículo voltado aos jovens que possui identidade cultural através de suas experiências com o outro. É pensando nesta complexidade que o próximo capítulo irá tratar sobre o significado do termo complexidade na visão de Edgar Morin.

3. Compreendendo o termo complexidade

Início esse diálogo abordando os equívocos elaborados sobre a complexidade que Morin (2000) pontua ao descrever os mal-entendidos fundamentais diante do termo complexidade, onde o primeiro refere-se a não compará-la com um guia de respostas e receitas a serem seguidos para não haver erro, pois a complexidade é um estímulo ao processo de construção. Assim é necessário conceber a formação de jovens e adultos em que o professor é o mediador para que o aluno possa construir suas concepções diante das questões sociais, políticas e culturais.

O segundo mal entendido esta posto em não utilizá-la como complemento, mas sim vê-la como incompletude que precisa de conhecimentos e vivências. Desta forma é preciso enxergar o aluno enquanto ser biológico, físico, social e cultural em permanente construção. Então não é possível somente preparar o aluno para realização de provas, mas fazer com que ele utilize o conhecimento em seu dia a dia e, principalmente para uma sociedade não excludente. Segundo Morin (2000, p. 176):

[...] a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento.

Então o trabalho pedagógico desenvolvido através dos módulos elaborados pelo corpo docente juntamente com o núcleo pedagógico e administrativo dever estar para além de conteúdos a serem estudados, é preciso entender a incompletude que o aluno enquanto ser singular e social apresenta. As disciplinas mesmo que separadas por módulos precisam estar imbricadas e, isso pode ser possível durante o assessoramento que o aluno recebe do professor. Segundo Morin “não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sócio-cultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc.” (2000, p.177). É nesta perspectiva que esta proposta de Educação para jovem e adulto que se encontra em situação de “fracasso escolar” precisam de um saber contextualizado ao relacionar os conteúdos contidos nos módulos com as vivências dos discentes que pode ocorrer de forma interdisciplinar sem perder as características do Ensino Personalizado mencionado no capítulo anterior.

Através do que foi exposto observei que no âmbito da complexidade o sujeito é visto enquanto ser singular e social, com sua incompletude por estar sempre em constante mudança diante dos desafios que a sociedade coloca. Assim, não é possível estruturar o planejamento de ensino aos jovens e adultos somente como alijramento do estudo formal, resumir todo o compromisso educacional a entrega de certificado. É preciso mostrar aos candidatos à educação de EJA que o tempo presente na instituição pode ser de construção e reconstrução do conhecimento obtido durante a sua presença na instituição de ensino.

4. O pensamento complexo de Edgar Morin e a formação de jovens e adultos no ensino personalizado

Enquanto integrante do núcleo pedagógico do Centro de Estudos de Educação de Jovens “Prof. Luís Octávio Pereira” – CES foi possível observar que a maioria dos candidatos à EJA pergunta em que tempo ele poderá concluir o seu estudo, daí surge a preocupação em saber de que forma é possível atender a necessidade sem excluir o objetivo da educação formal que visa “ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205. Constituição Federal).

Ao questionamento acima mencionado fortaleço a proposta do Ensino Personalizado em nível fundamental e médio ofertado pelo CES, mas na perspectiva que Morin (2010, p. 24-25) propõe quando diz que:

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante”, no sentido em que situa todo conhecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente - cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também inicia a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira.

Vale ressaltar que há uma proposta, através do Regimento Escolar, de trabalho do núcleo pedagógico e administrativo voltado para as áreas de conhecimento sendo que ainda está em processo de análise pela equipe do Conselho Estadual de Educação. O objetivo desta estratégia consiste em desenvolver as atividades presenciais de forma interdisciplinar para que o aluno compreenda que não há conhecimento fragmentado e que todas as disciplinas são importantes pra sua formação a partir do seu objeto de conhecimento. Morin colabora com essa proposta ao falar sobre a cabeça bem – feita que é um termo utilizado quando a pessoa vai além de conhecer o conteúdo, ela o problematiza. Neste sentido:

Uma educação para uma cabeça bem-feita, que cabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial. É imperiosamente necessário, portanto, restaurar a finalidade da cabeça bem-feita, nas condições e com os imperativos próprios de nossa época (2006, p. 33).

Utilizo a explicação do autor sobre termo cabeça bem-feita para relacionar a importância da organização do espaço escolar com momentos de construção de conhecimentos para não haver apenas a transferência de conteúdos, tendo apenas como finalidade o cumprimento do programa previamente estabelecido e fora do contexto vivenciado pelo aluno. Incluo ainda, a conexão entre o objeto de estudo e os fatos ocorridos na sociedade, não somente com o intuito de conhecer, mas de compreender que o sujeito faz parte desses fatos ocorridos e como tal pode interferir para melhorar o que está exposto na sociedade contemporânea. Assim

como nos fala Morin (2006, p. 15) ao se reportar a ação de ensinar a condição humana:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Nesta visão verifico que o trabalho realizado no Ensino Personalizado envolve, através dos módulos construídos com os jovens e adultos, os conteúdos nacionais e locais ao fazer relações com as experiências dos discentes E, que o assessoramento individual ao aluno permite um momento de diálogo entre a disciplina e as demandas tornando um espaço propício para que isto ocorra. Outra situação é o envolvimento entre as disciplinas visto que o sujeito é singular e social, portanto não dá para utilizar as disciplinas de forma compartimentada. Como descreve Morin (2006, p.37) “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. [...], todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. “Quem somos nós? É inseparável de “Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?”.

Considerações Finais

A sociedade está em constante mudança por conta dos fatores sociais, políticos e culturais que a cada dia vão ocorrendo, pois é um exercício natural visto que os sujeitos e o meio ambiente são construídos a cada dia através da história vivida por seus habitantes. Assim, a educação não pode ser pensada como algo imutável, é necessário acompanhar e compreender o que ocorre e qual o meu papel diante do que vem ocorrendo.

Desta forma, destaco a partir do pensamento complexo de Morin uma reflexão sobre a proposta de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos que vislumbra a construção de conhecimentos a partir do diálogo entre as disciplinas. Observo diante do meu envolvimento com o Ensino Personalizado como Especialista em Educação que a dinâmica de trabalho desenvolvida no CES através do Ensino Personalizado favorece para isso ocorra. Então, sugiro enquanto proposta que ocorra formação continuada com os professores no sentido de elaborar coletivamente o trabalho pedagógico nesta perspectiva.

Com isso, a contribuição de Morin para a metodologia desenvolvida no Ensino Personalizado destinado aos jovens e adultos consiste em proporcionar uma educação que não só acumula conhecimentos para concluir os módulos estudados, como vem ocorrendo atualmente, mas organiza o espaço pensando nas características do jovem trabalhador enquanto sujeito que é singular e social, com suas potencialidades, fragilidades e poder de reconstruir o seu conhecimento a partir das oportunidades oferecidas a ele.

Destaco ainda, que através da visão de Morin com relação ao sujeito que é singular e plural que o material didático elaborado para os jovens e adultos poderia ser construído com eles, numa construção coletiva contendo a fala de cada participante deste processo educacional.

Vale mencionar também, que ao analisar a proposta de Morin sobre contextualizar o objeto verifico que o processo avaliativo desenvolvido no CES que culmina no repasse das provas no momento em que o docente verifica que o discente está preparado para tal processo avaliativo pode envolver outros momentos como, por exemplo, uma pesquisa.

Portanto não é possível conceber a Educação de Jovens e Adultos somente como alijearamento do ensino formal ou vê-los como “coitadinhos” que precisam de ajuda, são pessoas que estão determinas a concluir o seu ensino e para isso é necessário a construção de conhecimentos, caso contrário será apenas a entrega de um certificado.

Sendo assim, utilizo o pensamento de Edgar Morin, ao tratar o termo cabeça bem-feita, como reflexão para contribuir com o trabalho realizado no CES no sentido de ampliar a visão sobre os jovens e adultos que não concluíram o ensino formal na idade própria, pois os alunos nesta modalidade de ensino necessitam “correr contra o tempo”, mas precisam também de conhecimentos que colaborem sua criticidade em relação à sociedade em que vive para lutar por uma sociedade mais justa e não excludente.

Portanto, ao fazer a conexão entre a filosofia deste Centro e o pensamento de Morin sobre a complexidade descrevo através deste artigo propostas no sentido de contribuir com os diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos e também com a formação de docentes que atuam nesta modalidade de ensino. Faço isto, como Especialista em Educação que também está envolvida com o dia a dia desta metodologia que é o Ensino personalizado.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo educacional. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticie_visualiza.php?id-noticia=21258dd-página=21.
- LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXI reunião da ANPED. Caxambu, n.12 setembro, 1999.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SANTOS, Tânia Regina Lobato (Org.). **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua – Pará**. Belém: CCSE/UEPA, 2007.
- PROJETO Político Pedagógico. **Uma Nova Organização da Ação Educativa no Centro de Estudos Supletivos “Prof. Luís Otávio Pereira”**. Belém, 2004.

A EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DO DESENHO DA GRADUAÇÃO: UM PROCESSO EDUCATIVO

José Tadeu de Brito Nunes³⁰

Resumo

Trata-se o presente artigo da epistemologia do ensino do desenho na graduação de artes visuais da Escola Superior Madre Celeste durante o primeiro semestre de 2011 e o início do primeiro semestre de 2012 quando fui professor da disciplina. Tem como objetivo, levantar os caminhos percorridos pelo estudante na construção do conhecimento perceptivo do mundo a sua volta pela educação através do ato de desenhar a partir da fenomenologia. Metodologicamente, está caracterizado como levantamento bibliográfico, documental e de observação, tendo em vista minha experiência como professor. Como base surge resultados classificados como qualitativos que possibilitam a reflexão sobre o tema.

Palavras-Chaves: Desenho. Construção. Observação. Percepção.

Introdução

Proponho neste artigo, apresentar os fundamentos epistemológicos de construção do conhecimento perceptivo de mundo a partir da educação, considerando para tal, uma abordagem fenomenológica, e como campo de investigação, o ensino do desenho de observação através de experiência própria no curso de Artes Visuais da Escola Superior Madre Celeste - ESMAC. As informações foram levantadas tomando como base observações do processo de construção do desenho dos alunos, e foram realizadas durante o primeiro semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012, período de realização da disciplina para duas turmas que ingressaram no curso.

A idéia que me levou a esta empreitada intelectual foi a de buscar os caminhos epistemológicos entre o conhecimento e o saber, construção a partir do coletivo em relação ao próprio conhecimento e o outro (JAPIASSU, 1978), tendo como base para os estudos, registros provenientes de observação participante como recurso de estudo de caso, possibilitando o conhecimento a partir da interação entre sujeito e pesquisador (MACEDO 2006), relatos dos sujeitos durante as aulas, e comparações de suas produções de desenho realizadas no início e final dos semestres letivos, o que me possibilitou constatar na prática as discussões teóricas aqui abordadas.

³⁰ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA.

Para conhecer a realidade, “é necessário destacar dentro desta realidade – vista como um sistema cultural – os elementos que a estruturam, a maneira como esses elementos se relacionam” (MARCONDES 2010). Este procedimento metodológico me permitiu compreender como o estudante a partir dos processos educativos, constrói seu conhecimento tomando como ponto de partida, exercícios e orientações aplicados nas aulas, possibilitando conhecer o mundo de maneira reflexiva. Para Freire (1980), a educação está pautada numa relação compreendida como dialética entre o ser humano e o mundo, algo que se dá de forma consciente e também intencional, e se torna um processo de construção pela relação constante do ser humano consciente, com o mundo circundante.

Pereira (2010, p. 21) coloca que “O processo criador em arte é construção e reconstrução do sujeito que não está dado, não é um dado. O processo criativo impõe demandas de natureza cognitiva, impõe a necessidade de construção de conhecimento sobre o objeto, sobre a linguagem, esta em transformação”.

Como metodologia de análise, considerei a existência de dois grupos nas turmas observadas, o grupo onde estava presente o desejo e a intenção de desenhar, o que se tornava perceptivo a partir da motivação demonstrada por eles através de perguntas sobre o desenho e, os que não demonstravam o mesmo interesse, mesmo quando eu perguntava sobre a existência de dúvidas. Para estes grupos considerei suas falas.

A análise documental foi feita a partir da produção gráfica (desenhos e desenho/pintura), em suporte de papel sulfite formato A4 gramatura 75 e, papel canson formato A3³¹ gramatura 120. A natureza que esta análise assume, é a de um levantamento com dados qualitativos. Compreendo que esta perspectiva de análise possa sinalizar os caminhos metodológicos propostos para esta investigação.

Não busco aqui discutir segundo Dondis (1997), se os desenhos feitos de maneira naturalista reflitam a verdade, já que para Japiassu (1978) nenhum ramo do saber é detentor da verdade estando ela, ligado a categoria da temporalidade. Corroborando com os autores, penso que o desenho mais fiel à realidade, sempre será uma representação e nunca o objeto real, e neste estudo, servirão para identificar a apreensão do conhecimento pelo estudante.

Considero que esta análise epistemológica, possa apontar dados para construção de caminhos metodológicos mais adequados para o trabalho do professor de desenho, seja ele de graduação, ensino fundamental, ou médio, e também de cursos livres de desenho, contribuindo para educação do olhar mais atento e desvelador a cerca do mundo circundante.

³¹ Estes nomes são tipos de papeis e padrões brasileiros de medidas.

Dondis (1997), afirma a existência da necessidade bem como da importância do aperfeiçoamento do processo de observação para o aprimoramento da comunicação entre sujeitos que se torna para Oliveira (2005), um processo de educabilidade dos seres humanos pela comunicação intersubjetiva. Neste sentido corroborando com as autoras, penso que o ato de observar do desenho no processo educativo, permita uma interação mais efetiva com o mundo traduzido por uma interação entre as partes, sujeito, objeto e professor, segundo a fenomenologia, uma espécie de diálogo, já que vivemos em um mundo onde tudo e todos comunicam algo. A educação possibilita ao ser humano conhecimento e comunicação, desta feita, conhecimento do mundo e comunicação deste conhecimento entre sujeitos pela educabilidade.

O grupo da turma de 2011 era formado por 12 alunos e o da turma de 2012, por 16 alunos e, as mesmas considerações sobre a compreensão do desenho, foram observadas nos dois grupos.

Corroborando com Edwards (2002, p. 11) sobre a necessidade de compreensão do “modo de pensar/ver para outro diferente do usual” dos alunos através do desenho vinculados ao processo de construção do conhecimento, trago essa discussão. Nesse sentido, aponto as seguintes questões: Que mediações são conduzidas pelo professor objetivando a aprendizagem a partir de uma perspectiva fenomenológica? Que saberes são adquiridos pelos estudantes durante as aulas de desenho? Que compreensão de mundo é demonstrada pelo aluno após as aulas de desenho de observação?

Motivações para Pesquisa

O desenho é uma das primeiras formas humanas de se expressar, a garatuja, considerada o primeiro estágio de desenvolvimento gráfico, para Derdyk (1989), não é uma forma descompromissada, ela está carregada de significados. Segundo Pereira (2010), uma das manifestações artísticas mais acessíveis das artes visuais é o desenho, com os alunos freqüentemente se utilizando dele para fazer grafismos nos cadernos e em outros suportes. Desta feita, penso que o desenho como expressividade/comunicação está presente em nossa vida sem nos darmos conta dessa presença e de sua importância para o ser humano.

Considero que a proximidade entre o ser humano e o desenho é grande, talvez pela facilidade dos objetos e suportes usados para sua realização, lápis, papel, parede, chão, mas com tudo, algumas pessoas acabam se distanciando do desenho, ficando essa “habilidade” para traz em determinado período de sua vida,

só retomando por alguma necessidade, seja um curso ou atividade profissional. Experiência que trago neste artigo.

Durante minha formação acadêmica, ouvia nas aulas de desenho frases do tipo: - Eu não sei desenhar! - Como eu faço este desenho? - Estou vendo, mas não sei fazer! Colocações narradas por Edwards (2002) ouvidas de seus alunos, hoje, continuo ouvindo as mesmas frases, só que como professor de desenho do curso de graduação em Artes da Esmac, Instituição situada no município de Ananindeua. Sempre ouvi essas colocações nas aulas de desenho, porém como recorte temporal para esta pesquisa, selecionei dois momentos, os primeiros semestre dos anos de 2011, e 2012 quando ministrei em cada um deles, duas disciplinas que tiveram o desenho como conteúdo.

Essa situação me fez pensar sobre as questões epistemológicas da educação vinculadas a construção do conhecimento perceptivo dos alunos, tendo como ponto de partida, as aulas de desenho de observação.

Busco essa compreensão, não a partir do domínio das ferramentas técnicas necessárias e aplicadas ao desenho mesmo considerando sua importância para representação gráfica, mas, a compreensão a partir da abordagem fenomenológica e da dialogicidade do processo de aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 52):

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

A disciplina de desenho ministrada tem como título “Metodologia Visual Desenho”, e como ementa: “Sintaxe e Semântica das expressões gráficas com experimentação artístico-expressional com técnicas e suportes tradicionais e contemporâneos”. (ESMAC. PROJETO PEDAGÓGICO, 2009 p. 59). Ela é ministrada no primeiro semestre do curso e, procura proporcionar ao aluno, desenvolva a compreensão do desenho por processos teórico práticos de compreensão da forma. Para isso precisa ser aplicadas aos desenhos, técnicas de perspectiva, da construção e representação da forma, da representação do volume através da aplicação da luz e sombra e da textura, representando a forma com maior proximidade aparente.

Como aproximação do mundo, a fenomenologia sugere a descrição como forma de “ir as coisas mesma” considerando para tal, fatores de caráter humano para aprender a ser e existir como seres. Segundo Rezende (1990 apud OLIVEIRA,

2005. p,3), uma aprendizagem que tenha um caráter significativo para própria existência do ser humano.

Dimensões Históricas do Ensino da Arte

Desde a reforma educacional ocorrida em 1971, a arte passou a figurar na formação educacional nos vários níveis como conhecimento obrigatório. Porém, já acontecia em diferentes instancias da produção cultural desenvolvida de maneira coletiva ou individual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, estabelece em seu artigo 26 § 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, garantindo a permanência e obrigatoriedade da Arte no currículo escolar”, indo ao encontro do previsto pela Lei 5692/71, a partir da qual foram criados, em 1973, pelo Governo Federal, os cursos superiores para a formação do professor de Educação Artística - licenciaturas plenas e curtas, Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1975, além do Parecer nº 1.284/73 - Conselho Federal de Educação - CFE, de 9 de agosto de 1973. Com as leis, os cursos foram sendo estruturados em universidades públicas e privadas, lançando no mercado, uma série de profissionais habilitados em diversas linguagens artísticas: desenho, pintura, escultura e outras mais, que mais tarde, foram aprofundando seus estudos através de mestrados e doutorados, podendo assim, atuar no ensino superior.

Hoje em Belém, quatro instituições de nível superior, formam licenciados em Arte, a Universidade Federal do Pará – UFPA, que recentemente estruturou sua graduação, possui ênfase em Artes plásticas, a Universidade do Estado do Pará – UEPA, com especificidade em música, a Universidade da Amazônia – UNAMA com tecnologia e a Escola Superior Madre Celeste – ESMAC, também com ênfase em tecnologia, cada uma com suas especificidades para o perfil de seus egressos.

A pós-graduação em nível de mestrado específico em Arte, só em 2007 iniciou com sua primeira turma na Universidade Federal do Pará – UFPA, oportunizando a seus participantes, ampliarem suas possibilidades de pesquisa em várias linguagens artísticas.

Primeiras Observações

A disciplina nos semestres pesquisados teve como exercício inicial de sondagem para verificação do nível de representação gráfica e conhecimento perceptivo de mundo, três desenhos, os alunos deveriam representar: uma imagem

vista por eles no seu cotidiano, algo muito presente, outra que representasse alguma coisa que gostassem, buscando uma memória afetiva, e por ultimo, uma imagem mais recente, de algo visto naquele dia e em especial, no caminho para aula, uma imagem passageira, mas que tenha marcado sua memória. O objetivo era identificar o traço de cada estudante, seu nível de relação e representação do mundo, bem como níveis de duração da imagem a partir da memória, pois para arte, a memória é presente e necessária ao processo criativo do artista.

Para Bergson (2006), o passado se conserva e se acumula nos seguindo. Neste caso, o incentivo para lembrar, tinha por objetivo, a reconstrução da imagem, pois também para Bergson (2006), uma lembrança se atualiza em uma imagem. E para mim, a reconstrução da imagem através da lembrança a partir da afirmação de Bergson, possibilita ao indivíduo a reconstrução da forma tendo por base estados mentais, atitude que a meu ver permite a apreensão mental da imagem. Para Dondis (1997, p.5) todos os outros sentidos humanos “são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico - a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais”, através do qual podemos chegar ao conhecimento pelo des-velamento da consciência o que representa uma aprendizagem significativa.

Para Rezende a aprendizagem significativa é (1990 apud OLIVEIRA, 2005, p.3-4):

a) a existência do fenômeno e a consciência perceptiva. A aprendizagem consiste em tornar capaz de constatar a realidade, sendo necessária a denúncia de todas as formas de falsa consciência a começar pela ideologia. Assim, há *necessidade de se educar os sentidos* “e a partir deles: aprende-se a ouvir, a ver, a cheirar a degustar, a sentir, como se aprende também a lidar com a imaginação”. Ensinar a ver o mundo, que não é só físico, mas humano. A aprendizagem é “a dos fatos humanos, dos acontecimentos históricos, de sua significação e relevância”.

b) a *significação propriamente dita e a educação da inteligência*. A aprendizagem consiste em adquirir conhecimentos e em *aprender a pensar*.

A educação da inteligência diz respeito não apenas ao conhecimento mas ao pensamento, isto é, à capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido. Em outras palavras, a aprendizagem significativa é necessariamente interpretação, hermenêutica, procurando descobrir em que sentido (s) há sentido (s). É na interpretação que se acompanha a gênese do sentido e se faz a crítica dos conhecimentos.

c) a orientação que a existência está tendo ou poderia ter, em função do posicionamento dos sujeitos ante a realidade do mundo e sua significação, tal como percebida existencialmente e interpretada de maneira inteligente.

Desta feita a aprendizagem significativa compreende a educação como fenômeno exclusivamente humano e de caráter humanizante. A educação surge como passagem da construção teórica a sua práxis. A dialética se faz presente na relação entre a compreensão do ato presente e o que se encontra fora do momento e do lugar.

Com o passar da disciplina, os exercícios foram se intensificando em graus de dificuldade e com aplicação de outras técnicas de desenho além do desenho de observação em grafite, assim alguns estudantes que apresentavam o domínio da técnica e maior percepção da forma, melhoravam ainda mais suas representações imagéticas, e os que diziam ter dificuldade, mesmo quando apresentavam melhor resultado gráfico comparação feita entre suas produções, negavam essa condição.

Resultado Observado

Durante as aulas alguns estudantes demonstravam a mesma dificuldade para desenhar uma composição ou objeto posto na sua frente dizendo “não saber desenhar”, e mesmo quando questionados sobre estar vendo ou não, afirmavam ver, porém alegavam não conseguir desenhar. Este mesmo comportamento e observado é relatado por Edwards (2002) em seu livro “Desenhando com o lado direito do cérebro”, onde registra que seus alunos mesmo demonstrando aprendizagem em outras disciplinas cursadas, pareciam não conseguir o mesmo feito nas aulas de desenho. Segundo Merleau-Ponty citado por Martins (1992) não acontece a percepção pelo aluno.

Nos alunos dos dois semestres analisados, identifiquei dois estágios, aqueles que afirmavam não “conseguir” desenhar mesmo vendo os modelos postos, e os que desenhavam registrando no papel a posição, a dimensão e a proporção adequada de cada objeto, essa característica me mostrou que esses estudantes se encontravam em estágio de educação mais avançado, demonstrando a partir da fenomenologia, ter alcançado uma aprendizagem significativa.

Como aprendizagem significativa, segundo Rezende (1990 apud OLIVEIRA, 2005 p.2), a fenomenologia é ao mesmo tempo humana e humanizante, isso torna a educação uma exclusividade humana, já que para ele, os animais não aprendem e sim são amestrados e domesticados.

Nessa perspectiva, a fenomenologia se contrapõe as seguintes teorias da aprendizagem (OLIVEIRA, 2005 p.2-3):

Teoria behaviorista: considera o comportamento animal como paradigma do humano, e comportamento para Merleu-Ponty, deve ser identificado como existência, já que para ele o ser humano não se comporta, existe, e se apenas se comporta, ainda não se encontra na ordem humana de existência ou existência simbólica.

Teorias informáticas e cibernéticas: trata o ser humano como sendo passivo de programações a partir de um organismo puro, considerando modelos matemáticos anteriormente testados, diferente do que de fato o ser humano é, uma estrutura complexa e concreta. Para fenomenologia o ser humano é complexo em suas estruturas concretas e têm na inteligência, no corpo, na sensibilidade e emoção a base de seu processo de aprendizagem.

Sociológicas e economicistas: consideram como determinadores da aprendizagem e dos processos educativos, as influências sofridas pelo ser humano pela economia, ideologia, desconsiderando sua complexidade estrutural reduzida apenas ao animal e fatores sociais.

Nos estágios, identifiquei que o primeiro era como uma negação da própria forma, e o outro, uma afirmação, a apreensão da forma através da educação. Edwards (2002, p.10) registra em seu livro uma situação muito comum que também acontece em minhas aulas.

Às vezes eu os sabatinava , pegando um aluno com dificuldade para desenhar uma natureza-morta e perguntando: “Você está vendo nesta natureza-morta aqui em cima da mesa que a laranja esta na frente do vaso ?” “Estou”, respondia ele, “isso eu estou vendo”. “Pois então”, eu dizia, “no seu desenho, a laranja e o vaso estão ocupando o mesmo espaço”. O aluno respondia: “Eu sei. Eu não sabia como desenhar isso”.

Na negação percebi como característica a alegação do estudante dizer “não conseguir desenhar” o objeto ou a composição a ser desenhada a sua frente como estava, fazendo com que sua representação fosse alterada.

Considerei a negação como dificuldade no ato de aprender significativamente através da observação do mundo, um processo dialógico e educativo ainda em construção pelo sujeito. A fenomenologia considera a educação como sendo parte e processo dessa relação, uma construção pela dialética com o mundo, onde o ser humano se vê transformador e transformado por essas relações. Penso que essa atitude represente não apenas a negação da forma do

objeto ou da composição do desenho, mas a negação do seu próprio sentido da visão, já que negando a forma do objeto, nega o ver, nega sua relação dialética com o mundo, não se estabelecendo desta feita, uma relação consciente e intencional, passando a construir na maioria das vezes, uma imagem que abstrai a própria forma. Assim, busca uma representação ligada a compreensão do mundo segundo a visão racionalista que considera o ser humano isolado do mundo, criando este a partir de sua consciência como faziam os artistas egípcios que para Gombrich (1999), suas produções mais pareciam com a de um cartógrafo do que a de um pintor. Esta característica apontada por Gombrich, frequentemente é identificada nos desenhos em sala, revelando que não se trata apenas de uma representação temporal utilizada a séculos atrás, mas de uma relação com o mundo estabelecida dialeticamente.

Para Martins (1992, p.61), “O mundo é aquilo que nos percebemos, não sendo apenas aquilo que eu penso, mas o que eu vivo. Estando aberto para o mundo, estaremos em comunicação com ele, mas não o possuiremos, pois este mundo é infinito”

Também como parte da negação, percebi a rejeição que se estabelece pela não aceitação da forma correta de representação segundo parâmetros de proporção, composição e perspectiva exigidas na disciplina, negando em algumas situações, além da estrutura formal do objeto, a própria representação feita por mim como forma de demonstração prática.

A ausência da representação da forma, também foi observada nos alunos que dominavam a técnica do desenho, suas representações, carregavam transformações revelando que o domínio da técnica, não era fator determinante na sua representação.

A negação que se contrapõem à afirmação do ver, representa a dicotomia entre o olhar, gesto comum a todas as pessoas que possuem o sentido da visão e o ver, apreensão através da percepção do entorno que nos coloca diante da “experiência”, a dialética entre sujeito e objeto.

Como referência da relação entre sujeito e mundo mediada pela visão, me referencio em Kant (2004, p.44) ao considerar que:

Dúvida não há de que todo o nosso conhecimento principia pela experiência. Sem dúvida, que outro motivo poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão as coisas que afetam os sentidos e que, de um lado, por si mesmas, dão origem a representações e, de outro, lado, movimentam nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, liga-las ou separá-las,

transformando então a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência?

Segundo Kant (2004), outros conhecimentos são derivados não diretamente de vivências experienciais, mas derivados a *priori* do que denomina como regra geral pautada em experiências.

Para Edwards (2002, p. 28) “Uma vez que somente umas poucas pessoas parecem possuir a capacidade de ver e desenhar, os artistas costumam ser tidos como pessoas dotadas de um talento raro, divino. Para muitos o processo de desenhar parece misterioso e algo além da compreensão humana”, é tratado como algo divino, permitido apenas a poucos privilegiados. A meu ver, essas pessoas se encontram em um processo de educação constante se fazendo a todo o momento. Para Oliveira (2005, p. 4), “A educação é um ato cultural que se faz no existir humano”.

Ao contrário da negação, a afirmação, penso ser consequência da apreensão da forma pela educação, o ver, um ir ao mundo a partir da fenomenologia. Dondis (1997) aponta a necessidade e a importância do aperfeiçoamento do processo de observação para o aprimoramento da comunicação. Neste sentido, penso que o exercício do desenhar, proporcione a seu executante, o conhecimento pela experiência, já que o processo exige do aluno o ato de observar e, portanto, buscar conhecer.

Segundo Edwards (2002, p. 30) “O problema é ver, ou de modo mais específico, passar a ver de uma forma específica”. Para tal, considero a percepção pelo sujeito da necessidade de uma aprendizagem significativa, uma reflexão de sua relação com o mundo, isso dá ao ser humano uma consciência de inacabado, base para buscar a educação.

Para Merleu-Ponty (1980 apud Martins, 1992, p.59), são “as percepções das pessoas que definem os limites expressos de troca desta com o mundo”.

Educação do olhar através da Arte

Para Maria Inês Peixoto, a arte surge baseada em uma relação direta de riqueza e poder, com os poderosos e a burguesia determinando os caminhos e a aceitação do que é considerado arte, dificultando o acesso do povo às obras. "Por não pertencer ao círculo dos iniciados, nem dos abonados compradores, o grande público vê-se cada vez mais alijado dos espaços destinados à arte" Peixoto (2003, p. 8). O que torna a compreensão da linguagem mais difícil. Nesse sentido, o contato com a arte, e principalmente a arte visual, possibilita às pessoas uma oportunidade de educação do olhar para o mundo.

Na maioria das vezes, aceitamos o que vemos sem nos darmos conta de que pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana (DONDIS, 1997). Também para Dondis (1997), a arte é conhecimento desenvolvido e aplicado pelo homem ao longo de sua existência, manifestação que surge ao perceber seu desejo inato de sobrevivência e de compreender a natureza e seus fenômenos. Esse desejo o fez buscar o que estava a sua volta para produzir suas primeiras ferramentas e, assim poder apanhar uma fruta derrubando com um galho transformado em bastão ou, uma pedra arremessada em direção a um animal (GOMBRICH, 1999).

Penso que o uso de objetos presentes na natureza como ferramenta para coleta de frutas, para caçar ou guerrear, foi apenas o início do conhecimento do universo circundante criando condição para o homem primitivo, sobreviver resistindo às condições hostis de seu mundo. Para Dondis (1997), outros conhecimentos foram se incorporando à vida, a descoberta de materiais orgânicos e inorgânicos como: madeiras, argilas, pigmentos de origem animal, vegetal e mineral usados para fins expressivos, demonstrou novas possibilidades. Para Gombrich (1999) essa capacidade se manifesta, pela primeira vez em forma de pinturas, desenhos e gravuras deixados em cavernas e paredes em vários pontos do mundo, também segundo Gombrich (1999), não se sabe a clara definição do seu real motivo, porém, com teorizações que apontam para existência de uma manifestação mítica, o domínio e o controle dos animais ali representados. Penso que essas representações, além de sua teoria mítica, revelam que desde essa época já havia sobre a terra, a necessidade inata de o homem representar através de pintura o que via, registrando a partir de sua observação e apreensão do mundo a sua volta. Para Freire (1980 apud OLIVEIRA, 2005, p.1) “a história, como um tempo de acontecimentos humanos, é feita pelos homens e mulheres, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também”.

A própria trajetória do homem vem mostrando que saber ver é e sempre foi primordial para o conhecimento e a compreensão de sua própria condição e, para isso nos nossos dias, o professor de arte surge como interlocutor dessa linguagem.

Segundo Almeida (1999, p.73) “Caberia, então, ao professor a tarefa de estar sempre em contato com a produção de imagens do seu tempo e atento às imagens consumidas por seus alunos, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para formação do indivíduo”.

O Professor e a Mediação

Na atividade docente, o trabalho do professor é o de interlocutor com as linguagens um mediador entre o estudante e o conhecimento, dois lados interdependentes que precisam se completar. Seu papel é disponibilizar ferramentas pedagógicas para que o estudante possa construir seu conhecimento, organizando suas idéias e, através disso, diferente de uma filosofia de educação positivista, racionalista ou empirista, construir com o mundo, uma relação dialética em que o ser humano, corpo consciente (FREIRE, 1980), encontra-se em permanente desapego da realidade na significação de mundo.

Para Read 1957 apud Meira, (1999, p. 123):

a imagem precede a idéia no desenvolvimento da consciência humana. Para ele, o conhecimento é, fundamental, uma questão de visibilidade, porque as idéias só têm um valor e um sentido para o ser humano, quando podem ser articuladas em imagens compreensíveis para ele, quando lhe possibilitam uma interatividade com o mundo.

Segundo Edwards (2002, p. 18):

para desenhar um objeto, uma pessoa ou um cenário percebido (algo que se vê “de longe”) exige somente cinco componentes básicos, nada mais. Estes componentes não são técnicas de desenho em si. São capacidades de perceber: Um: percepção das bordas; Dois: percepção dos espaços; Três: percepção dos relacionamentos; Quatro: percepção de luzes e sombras; Cinco: Percepção do todo, ou *gestal*.

A capacidade de ver percebendo o mundo, em nada tem haver com as técnicas de desenho. O domínio do todo para autora, determina a percepção da forma e o domínio das ferramentas, permite qualidade, e não compreensão do que se vê.

Segundo Kant (2004, p. 89):

Nosso conhecimento se origina de duas fontes primordiais do espírito, das quais a primeira consiste em receber as representações – a receptividade das impressões – e a segunda é a capacidade de conhecer um objeto mediante tais representações – espontaneidade dos conceitos. Pela primeira um objeto nos é “dado”. Pela segunda esse objeto é “pensado” em relação àquela representação – como simples determinação do espírito.

Penso que a construção da percepção no estudante pela educação em uma relação dialética com o mundo, seja necessária para que aconteça a transição do olhar desprovido de interesse para um olhar atento e aguçado, capaz de captar tudo que está à sua frente, e não uma imagem construída pelo racionalismo ou empirismo, ou também, uma esquematização da forma, resultado de apreensões passadas e até certo ponto ingênuas. O resultado disso é a representação do que se sabe e não do que está sendo visto, afirmação feita por Gombrich (1999), ao descrever os processos de representação da imagem no decorrer da história, relacionando essa característica à arte egípcia, em que os artistas representavam o que sabiam, não o que viam, estabelecendo através desta, uma verdade para sua arte e também para o seu modo de ver, segundo Japiassu (1978), uma verdade temporal.

O professor surge como interlocutor de regras e procedimentos de representação gráfica, um mediador da consciência do aluno na relação que se desenrola ao seu redor segundo Martins (1992), demonstrando ao estudante o que precisa ser feito como exercício para ver o que está sendo representado, perceber através de um processo de profunda observação, não só da forma mais aparente, bem como de seus detalhes, suas minúcias que significa uma aproximação com a imagem real, sua apreensão perceptiva.

Para Freire (1996, p. 11 e 12) os “Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora”. Afirmação que coloca o professor como organizador do conhecimento.

Segundo Kimon Nicolaidis citado por Pereira (2002, p. 29) “Aprender a desenhar é realmente uma questão de aprender a ver – ver corretamente -, o que implica muito mais do que ver apenas com os olhos”.

Penso que o professor precise se apropriar de procedimentos metodológicos para que possa transpor a negação demonstrada pelo estudante, buscando estabelecer assim, uma relação direta entre o objeto, o aluno e sua representação.

Na teoria de Husserl sobre o conhecimento, a legitimidade da afirmação racional está ligada a visão, e ao modo como se exprime, uma forma de se doar consciente, um avanço para a própria “coisa”, regra considerada fundamental no método fenomenológico. Ele define coisa como o dado que vemos e percebemos segundo nossa consciência e, para ele, o dado é o próprio fenômeno e a consciência deságua no idealismo.

Não podemos esquecer que a metodologia empregada pelo professor, é fator primordial no processo de construção do conhecimento, e o saber está na relação de como ensinar, significando o uso de métodos e técnicas. Ensinar não de

forma generalizada considerando todos com o mesmo nível de entendimento, mas de maneira "personalizada". Coloco isso não como uma volta a educação infantil através de procedimentos adotados pelo professor, mas como necessidade para identificar as dificuldades de cada aluno, corrigindo a aplicação de "interpretações", já que o que se pretende, é a representação realista. Esse procedimento, mesmo não sendo o mais habitual para aplicar com pessoas adultas, penso ser de extrema validade, pois minha experiência mostra resultados positivos.

Para Silva Filho (2003 apud OLIVEIRA 2005, p.4) segundo os pressupostos da filosofia fenomenológica, a educação recusa os dogmas e pré-fixações de sistemas estabelecidos, reconhecendo enquanto práxis as mudanças e transformações possíveis nas estruturas consideradas rígidas e inflexíveis da formação acadêmica superior bem como de seus currículos. Segundo ele, o educador e educando reconhecem e revelam o sentido do mundo, o que dá sentido às suas ações, reconhecendo a passagem da teoria a práxis em busca de formação do ser humano.

Certamente, o papel do professor seja ele em que conteúdo for, é possibilitar ao aluno condições de construir o conhecimento pelo seu próprio processo educativo.

Os alunos, com o decorrer das aulas, demonstraram maior apreensão das formas expostas como modelo de desenho, representando com maior fidelidade, maior domínio das técnicas aplicadas, precisão na construção das linhas definindo a forma, na aplicação de texturas, no uso de luz e sombra representando o volume, o que para Martins (1992) demonstra o existir de uma experiência sensível e sensorial.

Análise

Ostrower (1977) afirma que o ser humano se transforma, altera sua consciência, sofre constante mudança. A cada nova experiência adquirimos consciência de algo, sentidos são percebidos, significados são atribuídos e o ser humano como ser pertencente a uma rede de relações, é transformado e também transformador desse mesmo ambiente, condição que pode variar com o ambiente, mas principalmente pelo próprio homem. Essa transformação também é percebida por Dondis quando diz:

Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza se transforma também. E o

homem não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe. (DONDIS, 1997, p. 10)

Observei que mesmo com as dificuldades iniciais em apreender a forma e até de aplicação da técnica, os estudantes buscavam sanar suas dificuldades através do cuidado em executar cada trabalho, perguntando sobre seus desenhos e repetindo suas representações quando necessários. Essa situação revela no aluno “Sua consciência sobre sua condição de inacabado lhe permite a educabilidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 1).

Com a identificação da negação, o professor precisa colocar em prática abordagens e processos metodológicos que auxiliem o aluno a rever a sua percepção. Segundo Pereira (2010, p. 14) o professor “[...] é o parceiro mais preparado, com conhecimento sobre o objeto e que deve orientar e interferir nos processos de aprendizagem do aluno”.

Com o passar das aulas observei que negação desaparecia quando o aluno começa a perceber seu avanço na representação da forma. Suas descobertas vão se ampliando com a melhoria da técnica através da precisão de seus traços, passando esse resultado a ser reconhecido como sua verdade, como resultado de seu processo de apreensão e educação de mundo.

A aceitação pelo aluno ou o que posso chamar de afirmação de sua representação, a meu ver, demanda dele o conhecimento dos materiais necessários ao desenhar, da técnica aplicada para representação, e das possibilidades de relações entre elas, conhecimentos construídos com a passagem da teoria a práxis.

Os materiais usados para desenhar são velhos conhecidos de todos, papel, lápis e borracha, mas ao mesmo tempo, representam uma nova descoberta, um novo caminho a ser desbravado em função dos novos objetivos bem como da maneira correta de seu uso.

Percebi também que alguns fatores influenciam o processo de representação gráfica: os colegas de sala que ajudam mostrando como fazer ou que servem de referência a partir de suas produções para inspiração do trabalho, e o estado de consciência, percebidas em diversos momentos da vida. Uma aprendizagem significativa (MARTINS, 1992). Estes estados são identificados por Edwards em vários momentos, através de uma leitura transportando o leitor para fora de si mesmo, a meditação, o tricô, a música e o desenho.

Para aprender a desenhar, portanto, é fundamental estabelecer condições que lhe provoquem a transição mental para uma modalidade diferente de processamento de informações – o estado de consciência ligeiramente alterado – que permita a você ver

corretamente. Neste estado de consciência para o desenho, você será capaz de desenhar o que percebe, ainda que jamais tenha estudado desenho. Uma vez que se familiarize com este estado, você será capaz de controlar conscientemente a transição mental. (EDWARDS, 2002, p.31)

Como todo processo de aprendizagem, também o ensino do desenho, considero que precise passar por etapas que representem graus de dificuldade e para isso, os exercícios precisam ser pensados segundo o objetivo e a ementa da disciplina.

Os objetos como os sólidos geométricos, os cubos e paralelepípedos constituem ótimos modelos para início de trabalho, com os quais os estudantes constroem com mais facilidade as formas de linhas retas, passando, a seguir, para sólidos do tipo esféricos e circulares, que apresentam um grau maior de dificuldade, motivado pela construção da perspectiva da circunferência e da percepção de volume de formas não planas.

Corroborando com Husserl, Dondis, Nicolaidis e outros, o ver é a chave para apreensão da forma, e uma aproximação com o mundo, e os exercícios com figuras, no caso, sólidos geométricos que representam de maneira simplificada os objetos, buscando sua própria subjetividade.

Uma afirmação que faço sempre no início de cada semestre letivo como forma de incentivo é: "desenho é técnica, o que tem após isso é treino". Essa afirmação busca romper as dificuldades apresentadas pelo estudante que não consegue desenhar, pois, a partir do momento que considero o desenho como técnica, afirmo que qualquer pessoa pode desenhar, já que técnica é um conjunto de processos organizados com fins a um objetivo e os processos podem ser apreendidos por qualquer pessoa que consiga concatenar suas idéias.

Aprender a ver exige mudança de postura das pessoas, tornando-se suscetíveis a um procedimento que até então nunca havia praticado. O aprendizado passa por relações de gosto, é preciso o ser humano ter a consciência de ser inacabado (OLIVEIRA, 2005) para buscar sua construção, desta feita, dando resposta mais rápida.

O processo de aprendizagem caracteriza-se por uma constante tomada de decisões em busca da correta representação: como traçar uma linha? Por onde deve passar esta linha? Qual é a dimensão da forma? Qual lápis devo usar? As decisões, segundo Salles (2001), ocasionam constantes discussões internas e são as rasuras no desenho que acabam por revelar a busca pela verdade.

Cada desenho aplicando a teoria da crítica genética segundo Salles (2001), representa um resultado único de um processo que se apresenta em constante

movimento linear ascendente, considerando a escala de progressão de aprendizagem por que passa cada estudante.

Os trabalhos são fiéis registros deste processo difícil em busca do conhecimento, representado pela forma dialética de ver, resultado da discussão interna travada entre o que se tem como verdade, caracterizado pela sua forma de representação gráfica e se contrapondo, em parte ou na totalidade, da forma descrita pelo professor como maneira correta para o desenho.

Cada desenho representa uma interpretação, demonstrando como se dá a construção do olhar em busca da descoberta do conhecimento revelando a aprendizagem. Isso precisa ser percebido pelo professor, identificando as necessidades do aluno e pelo aluno, ao questionar sua própria forma de olhar, considerando seu processo em função do resultado.

Considerações Finais

As observações nos dois semestres, revelaram que alguns estudantes no início da disciplina cerca de 8 na primeira turma e 10 na segunda, demonstravam uma certa dificuldade na representação das formas, essa condição mudou a partir da intensificação dos exercícios de desenho de observação em sala e, das atividades extra sala. O treino e as orientações realizadas dentro e fora de sala serviram para que cada um construísse sua maneira de ver e de saber próprio, se constituindo em experiência. O que percebi foi que, as barreiras do ver que estes alunos apresentaram, foram sendo desfeitas pelo processo educativo à medida que era apontado detalhes quanto a correta posição do objeto em relação ao que estava representado por ele no papel, posição de linhas determinando uma inclinação, formas de partes internas que alteravam o todo. Estas questões foram possíveis de serem mudadas a partir da condução do olhar dado a cada um em busca de ir às coisas mesmas, me colocando inclusive, na mesma posição em sala para identificar melhor o objeto a partir da perspectiva do aluno.

Observei durante os semestres que o professor possui papel fundamental na condução e no direcionamento do olhar do estudante, apontando e orientando como cada composição ou objeto exposto para desenhar poderia ser observado, construindo um olhar aguçado e atento aos detalhes, capaz de perceber a forma em sua integridade, primeira etapa para uma boa representação gráfica e, contribuindo também para que essa prática não fosse algo apenas de sala de aula, mais uma habilidade colocada do dia a dia, afirmação segundo relato espontâneo de alguns alunos nas duas turmas.

Os saberes demonstrados durante as aulas através das produções gráficas, revelaram a aprendizagem, e a construção da percepção dos objetos, do mundo circundante e da forma de observá-los, isso ficou latente nos procedimentos dos alunos através da aplicação das técnicas corretas à representação idealista, do uso de materiais adequados, da aplicação dos referenciais canônicos, etc.

O levantamento dos dados de forma qualitativa, apontaram para apreensão de um saber, de técnicas, e de um procedimento de ver que teve início em sala através dos exercícios de observação, se estendendo para o cotidiano.

Os saberes construídos pelos alunos dão conta de que o desenho pode e serve para tornar as pessoas mais atentas conhecedoras do mundo pela dialética, se construindo como sujeitos históricos, inacabados diante da educação e como corpo integrante da comunicação intersubjetiva entre sujeitos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ MEC. **Diretrizes Curriculares. Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais** - SESu/MEC, de 1998 e 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96**. MEC, 1998.

BERGSON, Henri Bergson. **Memória e vida**; textos escolhidos por Gilles Deleuze; tradução Cláudia Berliner; revisão técnica e da tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARAMELLA, Elaine. **História da Arte**: fundamentos semióticos: teoria e método em debate. São Paulo: EDUSC, 1998.

DONDIS. A DONIS, **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

ESMAC. **Projeto pedagógico do curso de artes visuais**. Belém: ESMAC. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. PDF. 1996. Digitalização 2002.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

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

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Tradução Rodolfo Schaefer. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis**. SP: Cortez, 1992.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Ferreira Apoluceno (Orgs). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

NUNES, José Tadeu B. A construção do olhar da graduação através do desenho. **REVISTA ESMAC POR DENTRO**. Ano1. N°1. Maio 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A fenomenologia na educação**. Belém: UEPA, 2005 (mimeo).

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e o grande público, a distância a ser extinta**. São Paulo/SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2003.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PILLAR, Analice Dutra (Org). **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SALLES. Cecilia Almeida. **Crítica genética. Uma nova introdução**. São Paulo: EDUC, 2001.

Sites

<http://www.consciencia.org/husserlbochenski.shtml>>. Acesso em 30 de maio de 2012.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.

Lígia Maria Acácio Alves³²

Resumo

Este artigo discute a formação continuada de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Refere-se ao processo de inclusão e às ações de formação continuada, por considerarmos primordial que a formação e a atuação do educador sejam repensadas e direcionadas para esta nova concepção de educação e para uma pedagogia voltada para além da transmissão do saber. Para tanto, utilizamos como referencial, os autores que debatem a educação do ponto de vista do materialismo histórico-dialético discutidos na disciplina Epistemologia e Educação, apontando-se uma visão crítica do momento atual vivenciado na escola inclusiva.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Prática Pedagógica. Educação Inclusiva.

Introdução

Nos dias atuais em que a inclusão firma-se como novo paradigma na área educacional, surge a necessidade de delineamento da atuação do professor na escola, levando-se em consideração o exercício da cidadania e o comprometimento com uma educação de qualidade.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns constitui tema emergente e polêmico na sociedade atual. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a inclusão consiste na igualdade de oportunidades e na garantia a todos ao acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual deve acolher todas as pessoas, independentemente das necessidades que elas apresentem.

Inclusão não é somente colocar o aluno em sala e deixar que o professor “*se vire*” (SILVA, 2002), pois a inclusão implica a necessidade de formar e qualificar professores para o atendimento das diferenças individuais e da diversidade em sala de aula.

³² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA; Psicóloga, Profª Referência da Educação Especial

A Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos direcionadores da educação inclusiva, considera que um dos fatores propiciadores de mudanças no contexto educacional refere-se à preparação adequada dos profissionais da educação, “para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudo e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos [...]” (p.37).

Neste sentido, este artigo tem por finalidade abordar a questão da formação continuada de professores para uma escola inclusiva, na perspectiva do materialismo histórico-dialético a partir da concepção de ser humano como um ser histórico e social que através da relação com o outro constrói conhecimento, transformando a si mesmo e a própria realidade na qual está inserido.

Para isso, o artigo está fundamentado nas idéias de Marx e na leitura dos autores Andery (1996) e Manacorda (1996) discutidos na disciplina Epistemologia e Educação e outros; e dentre os autores que discutem a formação continuada na perspectiva da inclusão, como Mantoan (1998), Oliveira (2007) e outros. São citados ainda, documentos oficiais como a Resolução n.2 de 11 de Setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96).

Dessa forma, este artigo num primeiro momento, vem contextualizar o materialismo histórico-dialético como concepção fundamentadora deste artigo, seguindo-se da discussão sobre o processo de inclusão e o papel do professor neste momento educacional e finalizando com as discussões sobre as ações de formação continuada no atual contexto, fazendo uma relação entre as ações de formação continuada e o aporte teórico.

1. O Materialismo Histórico-dialético como método fundamentador

Para entendermos a formação continuada de professores na ótica do materialismo histórico-dialético, requer entendermos primeiramente o pensamento de Marx e seu envolvimento com os acontecimentos econômicos, históricos e políticos de sua época, bem como o seu comprometimento com a classe trabalhadora e com a luta pela transformação da sociedade. Requer ainda, a compreensão de seu pensamento sobre o meio educativo, voltado a um ensino para além de práticas pedagógicas e para a qual este texto está voltado.

Grande parte da obra de Marx foi direcionada à compreensão do capitalismo e ocupou um lugar central em seu pensamento. Segundo Andery (1996, p.400), Marx considerava que a compreensão real da sociedade devia ser

baseada na compreensão de suas relações econômicas, o que implica também o entendimento de suas relações históricas, políticas e ideológicas.

Assim, a construção da sociedade passa a ser explicada pelas condições materiais como fator determinante ao seu desenvolvimento e é a compreensão dessas condições que permite a compreensão da vida e das estruturas sociais como uma totalidade, bem como a possibilidade de sua transformação.

Dessa forma, a filosofia de Marx concebe o trabalho como a base da sociedade e ocupa um lugar central nos seus escritos, sendo compreendido por ele “como característica fundamental do homem e através do qual é transformado, transforma a sociedade e faz história” (ANDERY, 1996, p. 401).

O trabalho, neste sentido, é entendido como uma atividade consciente por meio do qual os homens produzem sua própria história através das forças produtivas, que vão determinar o desenvolvimento e a organização da sociedade.

Tomando como base a historicidade do contexto social e o entendimento da natureza complexa do ser humano no pensamento marxiano, o homem é concebido como um ser histórico e social, um ser único, com uma consciência determinada pelo ser social e que na relação com o outro, constrói a si e a natureza. Segundo Andery (1996) o homem aqui,

é compreendido como ser genérico, como ser que opera sobre o mundo, sobre os outros homens e sobre si mesmo enquanto gênero, enquanto espécie que busca sua sobrevivência. Mas o homem não busca apenas e meramente sua sobrevivência, busca a transformação de si mesmo e da natureza e é capaz de fazê-lo porque se reconhece e reconhece ao outro nesse processo (p.404).

Marx também vem falar da atividade produtiva do homem no contexto educativo, considerando instrução e trabalho, ou seja, teoria e prática, como meio de emancipação do ser humano através do desenvolvimento onilateral de suas capacidades.

Nesse sentido, Manacorda (1996, p.54) considera que em Marx, “o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com o próprio homem”. Assim, o trabalho sozinho não pode libertar o homem, mas pode através dele, ser um meio de libertação ao adquirir um caráter educativo para as transformações sociais.

O processo educativo sob a ótica do materialismo tem o objetivo de estimular a onilateralidade e desenvolver também uma função libertadora, evitando assim, a limitação do ser humano. A onilateralidade é caracterizada pelo “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das

faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 1996, p.78). Aqui, o ser humano para Marx é aquele “que rompe com os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, [...] e se alça a atividades mais elevadas” (Idem,p.82).

Dessa maneira, os sistemas educacionais devem ter como fim uma educação que promova o desenvolvimento de capacidades e habilidades e que venham romper com a concepção de homem limitado da sociedade capitalista.

Assim, refletir sobre a formação continuada de professores para uma escola inclusiva nessa perspectiva significa partir de e na realidade de que é parte, ou seja, compreender o significado da formação continuada para o desenvolvimento de uma prática voltada para o atendimento da diversidade em sala, bem como compreender esta prática no atual contexto educacional vivenciado pelos professores. Significa ainda, a compreensão das condições de ensino adversas em que eles muitas vezes enfrentam e sobre as ações que possam contribuir para o desenvolvimento de uma prática voltada para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

2. O Processo de inclusão e o papel do professor

Ao falarmos de inclusão, estamos falando de uma educação embasada em uma nova concepção que vê o ser humano como um todo, inserido num contexto sócio-econômico, cultural e político. Estamos falando de uma educação que deve permitir ao aluno com necessidades educacionais especiais a sua participação e interação com o contexto do qual faz parte, possibilitando-lhe um aprendizado efetivo.

O paradigma de inclusão toma como base os princípios da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e o exercício da cidadania presentes na legislação existente, destacando-se dentre elas, a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); a Constituição Federal (1988); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96); o Plano Nacional de Educação (2001); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e presentes em documentos oficiais do MEC/SEESP, a fim de que os direitos de igualdade de oportunidades às pessoas com necessidades educacionais especiais sejam garantidos e respeitados.

Segundo o princípio de dignidade, “toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de

vida e à oportunidade de realizar seus projetos” (BRASIL, 2001). O princípio da busca de identidade vem da descoberta das possibilidades e capacidades de que cada um possui e as quais devem ser consideradas, a fim de que seja viabilizada a igualdade de oportunidades. E o exercício da cidadania, passa assim, a ser uma consequência do respeito à diferença e ao reconhecimento do outro com um potencial e habilidades, independentemente de suas deficiências.

Analisando a inclusão e seus princípios vistos sob a ótica do materialismo histórico-dialético, o qual parte da necessidade de superação das contradições e desigualdades sociais imposto pelo capitalismo, percebemos que a retórica da sociedade não é equivalente à uma realidade igualitária propagada pelos governos.

Ainda vivemos em uma sociedade que ainda é percebida como excludente, onde os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais são desrespeitados e dignidade e cidadania são palavras que apenas povoam os discursos. Segundo Carvalho (1999, p. 18), uma das causas da discriminação e exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nos diversos contextos sociais, é o desconhecimento “sobre as deficiências e dos inúmeros preconceitos e estigmas que povoam o imaginário coletivo acerca dessas pessoas”, embora exista vasta legislação que garanta seus direitos e uma ampla divulgação através dos meios de comunicação.

O direito à igualdade de oportunidades necessária para o exercício da cidadania, de acesso ao conhecimento apreendido pelos eventos internacionais e traduzido no princípio da equidade, ainda é vivido pelas pessoas com necessidades educacionais especiais de modo desigual nos sistemas educacionais. Para Mantoan (2006, p.20), a igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso de pessoas com deficiência ou de alguém que não teve oportunidade “mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino”.

A realidade observada nas escolas públicas confirma uma desigualdade de oportunidades no próprio momento da matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais proveniente de classe popular, que é demonstrada pelas inúmeras barreiras para o acesso à educação. Ao adentrar na escola, o aluno se depara com um sistema que ainda pensa o aluno de forma homogeneizada, fato que impede a sua permanência na escola. Como diz Mantoan (2006, p.22):

a escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem

em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência.

Nesse sentido, a escola é considerada como espaço de contradições e desigualdades e superá-las dependerá das ações e intervenções capazes de modificar esta realidade para a superação dos altos índices de exclusão.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Considerando-se a necessidade de mudanças no contexto educacional, o professor assume um papel preponderante. O professor na perspectiva da educação inclusiva, passa a ser visto como sujeito autônomo, crítico e consciente de sua relação com o meio, onde desenvolve uma atividade que envolve um saber fazer, uma atuação voltada para a compreensão do aluno e transformação de sua realidade.

Compreende-se que o desenvolvimento de atividades com o aluno com necessidades especiais tem como propósito contribuir para intercambiar experiências que permitam oferecer melhor qualidade da educação ao aluno com necessidades educacionais especiais e proporcionar maior integração educacional, cultural e social do aluno. É fundamental que o professor saiba reconhecer e transformar a realidade desses alunos, pois o não reconhecimento contribui para aprofundar as desigualdades e desvantagens educacionais que repercutem no processo de aprendizagem do aluno.

Segundo as indicações do MEC (BRASIL,2005), a prática do professor neste contexto deve ser embasada no respeito às singularidades dos alunos e “no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que abrange as características pessoais e a origem sociocultural, assim como as interações humanas” (p.60). Entende-se aqui, a necessidade de uma prática voltada para a compreensão do processo educativo permeado por singularidades, culturas e saberes.

Embora este novo contexto educacional exija o desenvolvimento de uma “nova cultura educacional” (BRASIL,2005), onde a prática pedagógica do professor vai muito além do repasse de conteúdos disciplinares, “é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e,

por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais” (MARX, 1869 apud MANACORDA, 1996, p. 88).

O professor enquanto um dos atores deste contexto, é fruto do sistema capitalista que objetiva um ensino de qualidade, mas que não lhe dá as condições mínimas necessárias para o exercício da função. São salários indignos, falta de estrutura das escolas, poucos investimentos no professor e sua qualificação, jornadas de trabalho exaustivas. Portanto, o trabalho do professor fica subordinado a um sistema capitalista, que pouco oferece ao professor para desenvolver atividades educacionais com a diversidade em sala. Pede-se muito e dá-se muito pouco em troca. Portanto, quem fica, fica porque se identifica, ama o trabalho que faz apesar do não reconhecimento e da desvalorização profissional.

Partindo do exposto, considerando-se a compreensão da lógica do processo de inclusão e o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para o atendimento da diversidade em sala, torna-se necessário discutir na perspectiva do materialismo histórico-dialético o desenvolvimento das ações de formação continuada de professores para a educação inclusiva.

2.1. As ações de formação continuada no contexto inclusivo

A formação continuada de professores das escolas públicas para o desenvolvimento de atividades educacionais junto ao aluno com necessidades educacionais especiais é um tema que se encontra no centro dos debates sobre formação de professores como consequentemente vinculada à qualidade do ensino.

É de suma importância ressaltar que a educação inclusiva proposta pelos movimentos internacionais deram início à valorização dos direitos humanos, trazendo à tona conceitos de igualdade de oportunidades, justiça social, fazendo com que as pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente as que possuem alguma deficiência, passassem a ser consideradas como tendo os mesmos direitos que as demais pessoas, inclusive o de participação na vida social, à integração escolar e profissional.

Assim, partindo-se do conhecimento dos princípios norteadores da educação inclusiva, é essencial orientar-se por uma abordagem que permita a compreensão da vida e das estruturas sociais como uma totalidade; do reconhecimento da escola como espaço de contradições e da possibilidade de sua transformação através do trabalho produtivo, encontrada nos escritos de Marx, para um melhor entendimento da formação continuada de professores.

A formação continuada vista sob a ótica do materialismo histórico-dialético, passa a ser compreendida através da concepção de trabalho. O trabalho

nesta abordagem é entendido como um “produto social”, onde o professor “não produz para si, mas produz mais valia para o capital” (MARX, 1994, p.584). Assim, o professor não produz conhecimento para ele, mas para o sistema educacional o qual exige resultados e mais qualificação de seus profissionais.

Visto por esta ótica, o professor é um trabalhador produtivo que precisa desenvolver atividades educacionais com o aluno com necessidades educacionais especiais em sala, mas também precisa atender às exigências impostas pelo sistema educacional. Ou seja, a formação continuada como um trabalho intelectual a serviço do sistema capitalista o qual objetiva favorecer um ensino de qualidade ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Considerando-se a educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96) prevê em seu artigo 59, inciso III, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, “professores com especialização adequada [...], bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Quanto a este aspecto, a legislação é clara quando ela garante ao aluno com necessidades educacionais especiais professores capacitados, tanto do ensino especial quanto do ensino regular, os quais devem passar por cursos de formação continuada para um bom desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Entretanto, sabemos das condições oferecidas pelo Estado nem sempre planejadas de acordo com a realidade do professor, para sua formação. E neste sentido, Saviani (2009, p. 153) avalia que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente.

Em se tratando das ações de formação continuada como estreitamente vinculada ao trabalho na maneira expressada por Marx e às condições necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente voltada para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiências, torna-se importante explicitar as contradições presentes no contexto da formação para uma educação inclusiva.

De maneira geral, a formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional garantido a todos os professores. Nascimento (1997) entende a formação continuada como:

Toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as

atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (op.cit.p.70)

Nesse sentido, seguindo os direcionamentos da legislação vigente e os documentos oficiais citados inicialmente neste artigo, as ações de formação continuada para a educação inclusiva foram iniciadas com programas como o Conhecer Para Acolher (2002 e 2004), Interagir (2005 e 2006) e posteriormente o Educar na Diversidade (2006) desenvolvido pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em parceria com o MEC, a SEESP e os órgãos responsáveis pela Educação Especial.

Estas ações de formação continuada segundo pesquisa realizada por Oliveira e Santos (2007, p.12), são consideradas pelos professores “como uma necessidade para poderem realizar em suas práticas pedagógicas a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola”. Contudo, estas formações ainda são consideradas insuficientes pelos professores, para suprir suas necessidades e as da demanda.

Somados a isto, temos o fator tempo que é disponibilizado pelo sistema educacional aos professores para participarem das formações. Neste sentido, a escola é vista como espaço de contradições quando ao mesmo tempo em que pede professores qualificados, não permite que os mesmos saiam da escola para a realização de cursos, principalmente se estes não estiverem relacionados aos conteúdos. Aqui, percebemos a divisão do trabalho demonstrada através da “cisão entre o interesse particular e o interesse comum” citados por Marx (2004, p. 25) e que subjuga o homem às exigências do sistema.

É importante ter presente que, conceber ações de formação continuada de professores indica pensar nas necessidades dos professores e nas exigências do sistema. Indica ainda, segundo Oliveira (2005, apud OLIVEIRA, 2007, p. 10), uma “concepção mais abrangente na formação do educador que transite com os saberes sociais, políticos e culturais do magistério e das diferentes áreas de conhecimento sobre as necessidades especiais”. Este momento sinaliza conceber ações pensadas em consonância com a proposição do conceito de onilateralidade de Marx, como

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1996, p.81).

Do mesmo modo, os Referenciais para a Formação de Professores (1999), indicam que a formação continuada deve propiciar um aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre os saberes fundamentais para uma prática educativa e crítica.

Dessa maneira, é primordial o desenvolvimento de uma formação continuada que reorienta a prática pedagógica de acordo com o novo paradigma educacional, pois a escola precisa de profissionais que sejam conscientes de seu papel e capazes de desenvolver atividades pedagógicas com as diferenças em sala e que saibam criar novos ambientes de aprendizagem, “para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudo e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos [...]”. (BRASIL, 1994, p.37).

Esta necessidade de oportunizar formação continuada ao professor para a educação inclusiva é apontada também no artigo 18, parágrafo 4º da Resolução n.2 de 11 de Setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, indicando que:

aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

É preciso enfatizar que o desenvolvimento de atividades educacionais com o aluno especial implica muito além de conhecimento de técnicas e estratégias para efetivar um atendimento de qualidade. Implica a compreensão de como desenvolvemos conhecimento e de considerarmos que o aluno traz com ele um conhecimento prévio, que ele tem uma história e articular este conhecimento à prática pedagógica.

Esta compreensão também é discutida por Freire (1986, apud OLIVEIRA, 2002, p.6), que ressalta “a necessidade de recorrência às experiências vividas e à superação dessa visão objetiva unilateral para uma perspectiva dialética e relativista do fenômeno educativo, com a articulação entre os saberes”.

Nesse sentido, a formação continuada fundamentada pelo discurso educacional atual, deve favorecer o entendimento da estreita “interação entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento escolar e o conhecimento da experiência de vida, relacionando cultura, poder e conhecimento” (OLIVEIRA, 2002, p.7).

Segundo Díez (2010, p.17), “todos os sistemas de educação, independentemente do contexto político, social, cultural e econômico devem seguir

incorporando em suas agendas mecanismos para ir avançando para práticas mais inclusivas”. Isso é pontuado na Declaração de Salamanca e nas legislações proclamadas após o ano de 1994, ao assegurar professores com formação adequada e professores do ensino regular qualificados para que possam receber o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

No entanto, embora já tenham sido desenvolvidas inúmeras ações de formação continuada pelos governos em parceria com o MEC, sabemos da resistência dos professores para receber este aluno em sala. Muitos deles mantêm uma atitude de resistência em relação ao processo de inclusão, por considerarem a proposta como utópica e impossível de obter êxito, levando em consideração o aluno que possui uma deficiência, a realidade da nossa escola pública e a própria formação profissional. Segundo Mantoan (1998), os professores

acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiências ou dificuldades de aprender por outras incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos.(p.6)

Estes professores se dizem despreparados para trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais em sala e consideram que para isso, precisam de noções do já ultrapassado modelo médico, voltadas para o conhecimento específico sobre as deficiências, muito utilizado no século passado.

Considerando este discurso de despreparo dos professores, Nóvoa (1995) vem desmistificar o preparo prévio dos professores diante das mudanças, afirmando que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se neste esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (op.cit., p.28).

Nessa linha de pensamento, uma das estratégias de formação continuada muito utilizada com os professores, é a capacitação em serviço, onde desenvolvem as atividades no próprio local de trabalho. Essa é uma das situações muito comuns, onde os professores são estimulados a participar de cursos, mas não lhes dão as condições necessárias para tal realização.

A outra prática até então desenvolvida, tem se configurado em eventos como cursos de curta duração presenciais ou à distância, seminários, palestras e oficinas. Contudo, isto não tem sido suficiente, pois não corresponde aos anseios destes professores, que buscam “receitas” de como trabalhar com o aluno que

apresenta necessidades educacionais especiais. Isto se deve ao fato que os professores, de acordo com Mantoan (1998),

esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar na escola inclusiva.(p.5)

Todas estas estratégias utilizadas na formação de professores são consideradas por Kramer (1989, apud NASCIMENTO, 1997, p.78) como estratégias que “partem e chegam a uma perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre os sentimentos, valores, atitudes e preconceitos”. Analisando estas estratégias sob a visão do materialismo histórico-dialético, elas reproduzem o sistema dominante quando não são sondadas as necessidades dos professores e a “qualificação da força de trabalho, encaminha-se para a produção; a educação ideológica que atura o que explicitamente lhe é superposto” (MARX E ENGELS, 2004, p.15).

Perrenoud (2002, p.22) também considera que “os momentos de formação contínua são curtos ou fragmentados”. Além de curtos e não se ter uma continuidade, essas ações geralmente tem à frente, profissionais de fora da região que, por não conhecerem a realidade local, acabam produzindo um tipo de ação distanciada da realidade dos professores.

Assim, numa proposta do materialismo histórico-dialético, a escola para atingir seus objetivos de uma escola democrática aberta a todos, precisa investir na formação de seus professores de forma que permita a estes passar de um estado de subjugação para um estado de libertação intelectual, que venha motivar e estimular o desenvolvimento de uma prática autônoma e consciente. Segundo Lombardi (2008, p. 34),

não se trata simplesmente aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo”

Para isso, Nascimento (1997, p.88) defende a idéia que a estes professores “devem ser dadas oportunidades de formação continuada centrada nas escolas e nos saberes produzidos ao longo de sua vida profissional”, como forma de garantir um ensino de qualidade e o exercício da cidadania aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerações Finais

Buscamos através deste artigo, refletir sobre as ações de formação continuada de professores para uma escola inclusiva, que podem ser uma das possibilidades propiciadoras de mudanças no contexto educacional.

Na perspectiva da educação inclusiva, está implícito o princípio de igualdade de direitos, incluindo o das pessoas com necessidades educacionais especiais, pois a inclusão vem em busca de alternativas e estratégias que dêem garantia de equiparação de oportunidades como um de direito de todos.

Neste contexto, a educação tem hoje, o desafio de garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos, inclusive aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais, particularmente os que apresentam deficiência intelectual, auditiva, visual, física, neurológica e altas habilidades, que resultam em necessidades educacionais muito diferenciadas da maioria das pessoas.

No entanto, vivemos em uma sociedade desigual, onde o direito à igualdade de oportunidades necessária para o exercício da cidadania, para o acesso ao conhecimento apregoado pelos eventos internacionais nem sempre é respeitado e não garante a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas.

Tomando como base a abordagem do materialismo histórico-dialético, o qual afirma a necessidade de partir da compreensão do real para se produzir conhecimento e assim transformar a si e o mundo, a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas é fato, é real. E a formação continuada deve aqui ser considerada como o meio de qualificação para a transformação, através da qual o professor aperfeiçoa e ressignifica a sua prática a fim de não apenas desenvolver atividades educacionais com este aluno, como também através do conhecimento, transformar a vida deste aluno.

Assim, entendemos que o desenvolvimento de políticas de formação continuada dos professores, é condição essencial para a melhoria do ensino em nosso país e para a garantia de condições de acesso e permanência do aluno especial nos contextos educacionais. Embora já tenham sido desenvolvidas pelas secretarias de educação algumas ações de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, ainda percebemos o professor imediatista, que acredita na existência de receitas prontas para desenvolver atividades educacionais com este aluno.

Portanto, investir na formação do professor é essencial para permitir uma ressignificação da prática que conduzirá a um trabalho efetivo no contexto da educação inclusiva bem como o desempenho de um papel-chave nos programas relativos ao atendimento das necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, é fundamental que ao serem planejadas novas ações de formação continuada, que sejam consideradas as necessidades reais dos professores bem como a carga horária significativa distribuída durante o ano letivo.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela da S. e TAVARES NETO, João G. **A Educação Especial no Estado do Pará e as Perspectivas de Inclusão: Análise de uma Trajetória Histórica**. Revista Ver a Educação. Universidade Federal do Pará. Centro de Educação. v.11,n.1/2 (jan./dez. 2005). Belém: ICED/UFPA, 1995, p.209-232.
- ANDERY, Maria Amália. Cap.22. A Prática, a História e a Construção do Conhecimento: Karl Marx (1818-1883), In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para Compreender a Ciência: Retrospectiva Histórica**. São Paulo: EDUC, 1996, p.396-420.
- BAUTISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. Coleção Saber Mais.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Direito à Educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro**. Organização e coordenação: Francisca R. Furtado do Monte, Ivana de Siqueira, José Rafael Miranda. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- _____. **Educar na Diversidade: material de formação docente/ Org: Cynthia Duk**. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.
- _____. **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF. A Secretaria, 1999.

_____. **Uma Proposta para a Educação Especial no Estado do Pará.** Belém: SEDUC, 1996.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. In: **Inclusão. Revista da Educação Especial**, v.5, Janeiro/julho 2010, p. 16-25.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (Orgs.). 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008, Cap.1, p. 1-34.

MANACORDA, Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira, 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo: Educação (de Qualidade) para Todos. **Revista Integração.** Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF. v.8, n.20, p. 29-32, 1998.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30.

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** Texto disponível no site www.pro-inclusao.org.br.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino/ Karl Marx e Friedrich Engels.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação Continuada dos Professores: Modelos, Dimensões e Problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os Professores e sua Formação. **Temas de Educação**, I. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de & SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará.** Belém: CCSE/UEPA, 2007.

_____. Racionalidade Científica Moderna e Pós-Moderna. Conteúdo parcial da tese da autora: **Saberes Imaginários e Representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as da Educação Especial.** São Paulo: PUC/SP, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva: Redefinindo a Educação Especial.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002

_____. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Integração**. Ministério da Educação, Cultura e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF. v.10, n.22, p.34-40, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr. 2009.

SILVA, Lígia Maria A. e. **A Formação Continuada do Professor da Escola Inclusiva Numa Perspectiva Sócio-interacionista**. Monografia apresentada à Universidade da Amazônia para obtenção do título de Especialização em Gestão Escolar, 2002.

CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA A “CABEÇA BEM FEITA” NA EDUCAÇÃO

Magaly Rose Camargo Sena de Mendonça³³

Resumo

Após os estudos na disciplina Epistemologia e Educação sobre a construção histórica e epistemológica da racionalidade científica ocidental, onde foram trabalhados 33 textos abrangendo em média 18 autores, apesar de difícil escolha, optei pela obra de Edgar Morin “A cabeça bem-feita”, abordando os nove capítulos, dois anexos e enfatizando o capítulo 2, a contribuição eminente da filosofia para a educação. O foco do texto será a contribuição da filosofia para a cabeça bem-feita na educação, com informações sobre filosofia coletadas principalmente de Oliveira (2003), trazendo a visão do próprio Morin sobre como a filosofia pode ajudar nesta construção.

Palavras-chave: Epistemologia. Cabeça bem-feita. Filosofia. Morin.

Introdução

A disciplina Epistemologia e Educação (2011) do Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade do Estado do Pará analisou os fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiou o debate sobre o pensamento epistemológico moderno e contemporâneo, bem como estabeleceu relações desses fundamentos com a educação: as políticas, as pesquisas, os saberes e as práticas educacionais. Os estudos fizeram com que o objetivo da disciplina fosse alcançado, ou seja, propiciou uma reflexão crítica sobre os paradigmas da ciência e sua influência sobre as pesquisas, as políticas e as práticas educacionais, bem como instigou e proporcionou grandes esclarecimentos aos participantes.

Epistemologia também referida como teoria do conhecimento faz parte de um ramo da filosofia voltada aos problemas filosóficos relacionados com o conhecimento, estuda cientificamente a ciência, sua natureza, limitações - origem, estrutura, métodos e a validade. Segundo Japiassu (1978, p.10):

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

³³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará. E-mail: magalysenna@hotmail.com

ilusão ou de um saber mumificado. Face à verdade, devemos padecer da profunda insegurança. É preciso que morra a ilusão do Porto seguro.

No decorrer da disciplina, estudamos: Racionalidade clássica: a Filosofia como ciência; Racionalidade moderna: Subjetividade como referência epistemológica; A ciência positiva; A ciência e a educação em Marx; Críticas ao pensamento moderno; Racionalidade contemporânea ou pós-moderna; O paradigma emergente; Epistemologia contemporânea e educação: O pensamento complexo de Morin e a educação; O pensamento pós-abissal/ecologia de saberes de Boaventura Sousa Santos e a Educação; Pensamento de fronteira; Multiculturalismo/Interculturalidade e educação; Educação Intercultural na Amazônia. Diante de tantos conteúdos de relevante importância ficou difícil escolher um texto e trabalhá-lo. A opção por Morin e especificamente a contribuição da filosofia, se deu pela minha identificação com o autor e assunto relacionado ao meu objeto de estudo que é: o Ensino da Filosofia.

O objetivo do estudo é aprofundar conhecimentos sobre a filosofia, para subsidiar a construção do projeto de pesquisa que está em construção, bem como conhecer o pensamento de Edgar Morin, que acredito ser de extrema importância para uma visão mais ampla sobre o conhecimento. Para sua realização, após os esclarecimentos durante o decorrer da disciplina, me chamou a atenção o livro “A cabeça bem-feita, repensar a reforma e reformar o pensamento”, sobre a importância da filosofia, colocada pelo autor e como ela pode contribuir para construção do que Morin determina como: “a cabeça bem-feita” na educação.

Serão abordadas neste texto, informações sobre: Morin; o pensamento complexo; O livro A Cabeça Bem-Feita – repensar a reforma ↔ reformar o pensamento e a contribuição da filosofia para a cabeça bem-feita na educação.

O foco do texto será a contribuição da filosofia para a cabeça bem-feita na educação, com informações sobre filosofia coletadas principalmente de Oliveira (2003), trazendo a visão do próprio Morin sobre como a filosofia pode ajudar nesta construção. Entende-se que em momento algum este assunto se esgota, principalmente por estarmos indo de encontro com a própria base da Filosofia, mas pretendesse contribuir para o entendimento da importância da Filosofia para a educação.

Edgar Morin e o pensamento complexo

Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, nasceu em Paris, em 8 de julho de 1921, é um sociólogo e filósofo francês. Pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS. Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. É considerado um dos principais pensadores sobre a complexidade. Autor de mais de trinta livros, entre eles: O método; Introdução ao pensamento complexo; Ciência com consciência; Os sete saberes necessários para a educação do futuro; A cabeça bem-feita.

Doutor honoris causa em 17 universidades de diversos países, tais como Itália, Portugal, Espanha, Dinamarca, Grécia, México, Bolívia e Brasil (em João Pessoa e Porto Alegre). Durante a Segunda Guerra Mundial participou da Resistência Francesa. É considerado um dos pensadores mais importantes do século XX e XXI.³⁴

Para esclarecer o pensamento complexo Edgar Morin, recorda o segundo e o terceiro princípios do Discurso sobre o Método: “divisar cada uma das dificuldades, que examinarei em tantas parcelas quanto possível e requerido para melhorar resolvê-las...”, neste princípio encontra-se, potencialmente, o princípio da separação. “Conduzir meus pensamentos por ordem, começando pelos assuntos mais simples e mais fáceis de conhecer, para atingir, pouco a pouco, como que degrau por degrau, o conhecimento dos assuntos complexos...”, aqui se encontra o princípio da redução; esses princípios vão reger a consciência científica. (MORIN, 2003).

No princípio da redução existem duas ramificações: a redução do conhecimento do todo ao conhecimento adicional de seus elementos e a tendência a limitar o conhecimento ao que é mensurável, quantificável, formulável segundo o axioma de Galileu onde os fenômenos só devem ser descritos com a ajuda de quantidades mensuráveis. Esses princípios revelaram suas limitações, e admite-se cada vez mais a frase de Pascal, o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. (MORIN, 2003).

Existe para Morin (2003), efetivamente a necessidades de um pensamento que: compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, cada uma de suas

³⁴ Esses dados foram coletados do site www.edgarmorin.org.br/vida.php

dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas; que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir: um pensamento que isola e separa por um pensamento que une e distingue, um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. A reforma do pensamento não partiria do zero, tem seus antecedentes na cultura das humanidades, na literatura e na filosofia, e é preparada nas ciências.

Morin fez uma síntese da teoria do pensamento complexo em uma entrevista feita pela repórter Angélica Sátiro, da Revista Linha Direta, com o título: O pensamento complexo de Edgar Morin e sua Ecologia da ação³⁵. A entrevista ocorreu no cenário gótico da Universidade de Girona, na Espanha. Edgar Morin estava lá como convidado do professor José Maria Terricabras, da cátedra Ferrater Mora, quem facilitou a realização da entrevista.

Nesta entrevista, sobre o pensamento complexo Morin define o pensamento complexo como: a união entre a simplicidade e a complexidade. Isso implica processos como selecionar, hierarquizar, separar, reduzir e globalizar. Trata-se de articular o que está dissociado e distinguido e de distinguir o que está indissociado. Mas não é uma união superficial, uma vez que essa relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar.

Para Morin (2002) precisamos saber se o resultado de nossas ações corresponde ao que queríamos para nós mesmos, para a sociedade e para o planeta. Já sabemos que não basta ter boa vontade, uma vez que em nome dela foram cometidas inúmeras ações desastrosas. A ética do autor é uma ética do bem pensar e está implícito nisso toda a sua ideia de pensamento complexo.

O livro: A Cabeça Bem-Feita – repensar a reforma ↔ reformar o pensamento

Obra lançada em 1999, composta de nove capítulos e dois anexos, o livro é dedicado à educação e ao ensino, a um só tempo. Morin (2003) coloca que estes termos se confundem e distanciam-se igualmente e que educação é uma palavra forte “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; *esses próprios meios*” (p 10). O termo formação, com suas conotações de moldagem e conformação, ignora que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.

³⁵ Publicada no site: <http://www.edgarmorin.org.br/textos.php?tx=57>

No que diz respeito ao ensino, para o autor a palavra não basta. A palavra educação comporta um excesso e uma carência, tem em mente um ensino educativo, onde a missão deste é transmitir uma cultura que permita compreender nossa condição e ajude a viver, favorecendo ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. E ainda, que a educação nos ensine a assumir a parte prosaica (trabalhando, fixando-se em objetivos práticos, tentando sobreviver) e viver a parte poética (cantando, sonhando, gozando, amando, admirando) de nossas vidas.

O autor cita Montaigne que foi o primeiro a falar numa "cabeça bem-feita" (expressão que Morin escolheu para título do livro) como objetivo do ensino: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. Na cabeça bem cheia: o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar a cumulação estéril. Em uma cabeça bem-feita em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e dispor de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dá sentido. O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica. O autor ressalta a importância da filosofia para o desenvolvimento do espírito problematizador.

A cabeça bem-feita, que nos dá aptidão para organizar o conhecimento, o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza, a educação cidadã. (MORIN, 2003, p. 103).

Morin (2003) coloca que é preciso um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, assim estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas. A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo, um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. Para Morin (2003, p. 97) “um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre os humanos”.

É necessário estudar a condição humana. Para Morin, este estudo depende além do ponto de vista das ciências humanas, da reflexão filosófica, das descrições literárias. Depende também das ciências naturais renovadas e reunidas, que são: a Cosmologia, as ciências da Terra e a Ecologia. Essas ciências apresentam um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e

compartimentado, ressuscitam o mundo, a Terra, a natureza e de maneira nova despertam questão fundamentais: o que é o mundo, o que é nossa terra, de onde viemos? Deve-se demonstrar que em toda grande obra, seja ela literatura, cinema, poesia, música, pintura, escultura, há um pensamento sobre a condição humana. Como acusa o escritor Hadj Garm Oren (apud MORIN, 2003, p 44),

todo indivíduo, mesmo o mais restrito a mais banal das vidas, constitui, em si mesmo, um cosmo. Traz em si suas multiplicidades internas, suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma polixistência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto, pululâncias larvares em suas cavernas e grutas insondáveis. Cada um contém em si galáxias de sonhos e de fantasias, de ímpetos insatisfeitos de desejos e de amores, abismos de infelicidade, vastidões de fria indiferença, ardores de astro em chamas, ímpetos de ódio, débeis anomalias, relâmpagos de lucidez, tempestades furiosas...³⁶

Morin coloca que para chegar à noção de sujeito é preciso pensar que toda organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva. Acredita que o sujeito oscila entre o egoísmo (eu sou tudo e os outros são nada) e o altruísmo (eu me dou, me devoto, sou inteiramente secundário para aqueles aos quais me dou) e que o reconhecimento do sujeito exige uma reorganização conceitual que rompa com princípio determinista clássico, tal como ainda é utilizado nas ciências humanas, notadamente sociológicas e que é preciso uma concepção complexa do sujeito.

Considera Morin que o aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez e que a aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo, deveria ser encorajada e estimulada em todos. Assim, para Morin, (2003, p 51) “enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação contra o ódio e a exclusão”.

Quanto à educação, Morin (2003) coloca que a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. Destaca que somos verdadeiros cidadãos, quando nos sentimos solidários e

³⁶ Manuscrito inédito

responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de extorsões piegas nem discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação.

O autor examina na obra, sucintamente, como divisar as finalidades, para os três graus de ensino: Primário, Secundário e Universitário. No Primário seria necessário partir das interrogações primeiras: o que é o ser humano? A vida? A sociedade? O mundo? A verdade? A finalidade da cabeça bem-feita seria beneficiada por um programa interrogativo que partisse do ser humano. No secundário seria o momento de aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura. Os professores têm por dever educar-se sobre o mundo e a cultura do adolescente. A universidade deve, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo. Morin aponta então para uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento, ou seja, pensar.

Sobre a disciplina, Morin explica que é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico, originalmente, a palavra disciplina designava um pequeno chicote que utilizado no autoflagelamento permitia o exercício da autocrítica. Em seu sentido atual e desfigurado, a disciplina torna-se "um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das ideias que o especialista considera de sua propriedade". No entanto intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades.

O autor cita que atualmente os problemas da educação tendem a ser reduzidos em termos quantitativos. A máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada e que muito professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Como as mentes na sua maioria são formadas segundo o modelo da especialização fechada, a possibilidade de um conhecimento para além de uma especialização parece-lhes insensata. O autor coloca que o reino dos especialistas é o reino das mais ocas ideias gerais, sendo que a mais oca de todas é a de que não há necessidade de ideia geral. A reforma de pensamento é vital para os cidadãos do novo milênio. Para Morin (2003 p. 103,104)

A reforma de pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos.

Quanto aos desafios, Morin (2003) aponta para a inadequação entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e por outro lado realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Considera a hiperespecialização fragmentadora o que impede de ver o global e o essencial. O retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. O problema do ensino, considerando por um lado, os efeitos mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns com os outros.

Segundo Morin (2003, p. 14):

O desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade de fato quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.

A maior contribuição do século XX para Morin foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento. A condição humana esta marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. Chega à grande revelação do fim do século XX: nosso futuro não é teleguiado pelo progresso histórico. Acredita que:

Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irredutível, até na absoluta certeza, que é a da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada (MORIN, 2003, p 63).

A Contribuição da filosofia para a cabeça bem-feita na educação

Uma cabeça bem-feita, para Morin (2003, p. 21) “é uma cabeça apta a organizar, ligar os conhecimentos e lhes dá sentido”. Que ligue novos e múltiplos conhecimentos, com responsabilidade de cidadania, com visão existencial, ética, cívica, democrática, com capacidade de ir além do que foi ensinado, de se auto questionar, de não se acomodar, que consiga relacionar as aprendizagens com o dia

a dia, que critique, que tenha dúvida, duvide da própria dúvida, que crie de forma original e autônoma, que não permita preconceito, não permite coisificar, dificilmente poderá ser construída sem ajuda da Filosofia.

Considera Morin (2003, p. 23) que:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento de espírito problematizador. A filosofia é acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia hoje, retraída em uma disciplina fechada em si mesma, deve retomar a missão que sempre foi sua, sem contudo abandonar as investigações que lhe são próprias.

Sobre a educação Edgar Morin, entende que se faz necessária uma reorganização total voltada à luta contra os defeitos do sistema, um deles e o ensino de disciplinas separadas, sem comunicação umas com as outras, produzindo fragmentação e dispersão, impedindo uma visão global das coisas que são importantes no mundo. Morin (2003, p.47) cita Durkheim que dizia: o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao estudante, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

Considera sete saberes necessários para educação do futuro, entre eles estão ensinar a reconhecer as cegueiras do conhecimento, seus erros e ilusões; ensinar a assumir o ato de conhecer como um traduzir e não como uma foto correta da realidade, buscar modos de conhecer o próprio ato de conhecer; a necessidade de ensinar os métodos que permitam apreender as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo, envolver uma atitude mental capaz abordar problemas globais que contextualizem suas informações parciais e locais; conceber a humanidade como uma comunidade planetária composta de indivíduos que vivem em democracias. A concepção de educação para uma cabeça bem feita significa:

Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as culturas, daria capacidade para responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial. É imperiosamente necessário, restaurar a finalidade da cabeça bem-feita, nas condições e com os imperativos próprios de nossa época. (MORIN, 2003, p. 33):

A Filosofia que se origina por meio da relação do ser humano com o mundo, que se apresenta com uma atividade especificamente humana, onde o ser humano filosofa por meio de sua interação com o mundo e que devido essa relação, o mundo marca e condiciona o ser humano, porém, também sofre sua intervenção. O ser humano além de transformar, modifica o que foi transformado, depara-se com desafios que o leva a questionar e investigar; assumindo assim uma postura filosófica, originada do ato de problematizar, diante do mundo começa a questionar, interrogar e a filosofar, partindo do pressuposto que estamos enraizados em problemas. Estas questões bem orientadas contribuíram para a construção de uma cabeça bem-feita. (OLIVEIRA, 2003)

Para Oliveira (2003) a Filosofia se apresenta por meio de uma estrutura teórica, conceitual e histórico-política, fundamentada na prática da vida e da realidade, sendo uma atividade racional, crítica e uma práxis, sua principal tarefa e levar o ser humano a pensar o seu próprio pensamento, assim o ser humano passa de um plano a-crítico para o crítico, transformando sua realidade social.

No que diz respeito ao estudo da história da filosofia e da educação, segundo Oliveira, (2003, p 41):

Estudar a história da filosofia e da educação passa a ser importante para os educadores, na medida em que a história fornecerá elementos importantes para a atitude de reflexão do educador face aos problemas vivenciados na educação. Nessa relação dialética entre a compreensão do produzido historicamente e o refletido no contexto educacional atual é que o educador busca sentido e direciona a sua prática educativa.

A Filosofia apresenta-se como histórico-política, pois cada filósofo é filósofo do seu tempo, e vai refletir sobre os problemas que a realidade de seu tempo apresenta; e por não ser neutra, nem desinteressada; assumi um caráter político, comprometido com a produção, desenvolvimento e reprodução da vida humana. Portanto, a Filosofia como radicalmente problematizador e crítica, é histórica, ética, politicamente contextualizada na realidade social e no existir humano, tendo como ponto de partida, a relação entre o ser humano e o mundo (OLIVEIRA, 2003), pode ajudar na constituição da cabeça bem-feita.

Na visão de Morin (2003), para contribuir na construção de uma cabeça bem-feita, a Filosofia:

deve retomar sua vocação reflexiva sobre todos os aspectos do saber e dos conhecimentos, poderia, deveria fazer convergir a pluralidade seus pontos de vista sobre a condição humana (p. 46);

deveria ter como seus pontos capitais, a reflexão sobre o conhecimento científico e não científico, e sobre o papel da tecnociência, maximizado em nossas sociedades (p.79);
deve introduzir a problemática da racionalidade e a oposição entre racionalidade e racionalização (p.79);
deve estimular para que os ensinamentos científicos possam convergir para o reconhecimento da condição humana, no meio do mundo físico e biológico (p.79);
deve fazer entender que conhecer e pensar não leva a uma verdade inexorável e sim a um diálogo com as incertezas(p.59).

Para tanto se faz necessário desenvolver no ser humano o espírito problematizador, utilizar sua força de interrogação e diálogo, oferecer critérios filosóficos auxiliando no julgamento da realidade por meio do questionamento, da criatividade, na construção do pensamento autônomo. O papel do professor de filosofia é fundamental, filosofia não deve se basear simplesmente em consumir as palavras dos filósofos, o ensino exige algo que Platão mencionou como condição indispensável a todo ensino: *o eros*, amor pelo conhecimento e amor pelos estudantes. Onde não há amor só há problemas relacionados à carreira e ao dinheiro para o professor; de tédio e descontentamento, para os estudantes. (MORIN, 2003, p. 101 e 102)

O professor precisa ajudar na criação de um modo de pensar que seja capaz de unir os conhecimentos, conceber os conjuntos, favorecer o senso de responsabilidade, de cidadania, deve ajudar a desenvolver o ser humano na busca da compreensão, que questiona, cria saídas e não se conforma com modelos prontos e determinados, entender que está sempre em formação. Este professor deve estar aberto, participante, dialógico, sabendo-se que também está se transformando por meio das descobertas dos estudantes e das suas que sempre se farão presentes, entender que não é dono da verdade e que é o orientador na busca das resoluções dos problemas que o mundo apresenta e que cada estudante é capaz de resolver de uma maneira filosófica, se este professor permitir aos mesmos filosofar sobre os problemas e não lhes mostrar fórmulas prontas. Deve fazer com que todo estudante torne-se ou continue sendo um investigador.

A filosofia sempre está presente nas pessoas, mesmo que não seja percebido claramente. Todo ser humano deveria ter clareza de suas referências filosóficas, seja no seu pensar, agir, viver, e principalmente que pudessem avaliá-las com criticidade e fazer suas próprias escolhas. Como disse Morin (2003, p.128). “No mundo filosófico, o sujeito torna-se transcendental, escapa à experiência, vem do puro intelecto e não pode ser concebido em suas dependências, em suas fraquezas, em suas incertezas”.

Assim na visão de Morin (2003) a filosofia, ao contribuir para consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim sua grande e profunda missão. A filosofia diz respeito à existência de cada um e à vida cotidiana. A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura.

É para o aprendizado da vida que o ensino da filosofia deve ser revitalizado. Então ele poderia fornecer o indispensável suporte dos dois produtos mais preciosos para a cultura: a racionalidade crítica e a autocrítica, que permitem, justamente, a auto-observação e a lucidez; e por outro lado, a fé incerta. (MORIN, 2003, p.54)

Considerações Finais

A disciplina Epistemologia e Educação foi e será de suma importância para refletir criticamente sobre os paradigmas da ciência e sua influência. Especificamente sobre a obra de Morin – A cabeça bem-feita, o pensamento sobre a necessidade de uma reformar no pensar que conseqüentemente modificará o ensino, lançou um grande desafio: o de possibilitar colocar em prática as ideias do autor.

Não tenho dúvida que é preferível que os estudantes estejam com a cabeça bem-feita do que com a cabeça cheia. Acredito que nossas escolas e ensino devem passar por grandes reformas para o bem dos estudantes e da humanidade, manter nossas práticas, atreladas a normas inquestionáveis, aceitações sem criticidade, reprodução de ideias sem análise, afunilarmos em especializações que nos isolam e mantêm mais longe do todo e perto do reducionismo, de forma nem uma contribuirá para uma cabeça bem-feita.

Devemos contribuir para uma educação que priorize um ensino transdisciplinar, pluralista, com visão global, que possa ser capaz de ajudar a formar cidadãos planetários, éticos, solidários, responsáveis, críticos, amáveis, que respeite as diferenças, que enfrentem os desafios e as incertezas, que estejam sempre em busca de soluções para seus problemas com segurança, que reflitam sobre seus atos, que contextualizem e interliguem seus saberes, que sejam questionadores, que sejam unidos, que assumam posições, que desenvolvam um espírito questionador.

O ensino de Filosofia deve contribuir para a construção desta educação, tendo como consequência uma sociedade mais igualitária e justa. Deve despertar

em quem estuda a imparcialidade em julgamentos, onde todas as facetas são consideradas, evitando conclusões precipitadas, preconceitos e estudos superficiais.

Referências

JAPIASSU, Hilton. **O problema Epistemológico da verdade**. Caderno SEF ANO I, RJ, 1978.

MORIN, Edgar, **A cabeça-bem feita**, repensar a reforma repensar o pensamento. 8ª ed. Rio e Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, **Os sete saberes necessários para educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação**: Reflexões e Debates. Belém: UNAMA, 2003.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Epistemologia>

<http://www.edgarmorin.org.br/vida.php>

<http://www.edgarmorin.org.br/textos.php?tx=57>

KARL MARX E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Maria de Jesus Batista dos Santos³⁷

Resumo

O presente artigo aborda as contribuições do pensamento marxista para a Educação. Faremos um breve histórico de sua trajetória de vida e seus principais contribuintes na política, assim como para a educação. Abordaremos como sua filosofia influencia e influenciou a sociedade. Analisaremos a educação nesse contexto, político econômico e social, considerando as contribuições de autores que discutem a educação numa perspectiva crítica entre outros debates, para compreender as atuais políticas educacionais, e até mesmo o que Tardif (2011) considera sobre a relação de transformação do objeto pelo sujeito humano. A proposta do artigo surgiu a partir da necessidade de concluir a Disciplina Epistemologia da Educação, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno, realizada no período do segundo semestre de 2011, como o primeiro bloco de disciplinas do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará. A escolha para elaboração do artigo foi livre, mas eu, por apreciar muito a discussão a cerca dos trabalhos de Marx, e sendo eu a responsável em apresentar a temática em seminário na disciplina, propus continuar o debate no artigo. A partir daí faremos uma discussão sobre o tema proposto levando em consideração aspectos relevantes voltados para a educação no ensino superior no atual contexto político, que é onde concentro minhas investigações, como proposta de pesquisa científica no referido programa. A análise se deu a partir de revisão bibliográfica, com os autores como Andery (1996), Manacorda (1996), Tardif (2011), Löwy (2007), Oliveira (2006), Paulo Freire (2005), Arroyo (2010) e Contreras (2002).

Palavras-chave: Marx. Educação. Marxismo

Introdução

O objetivo do referido estudo é fazer uma análise sobre as discussões iniciadas ao longo da disciplina Epistemologia, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno, no Programa de Pós-graduação em Educação. No momento de ocorrência da referida, nos foi proposto apresentação de temas, nos mesmos, os alunos se colocavam nas temáticas, e eu apresentei um estudo sobre os trabalhos de Karl Marx.

³⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Para isso, foram considerados os principais autores, indicados nas referências básicas da disciplina em tela trabalhada no seminário, como Andery (1996), Manacorda (1996), Löwy (2007), Oliveira (2006) e por fim, autores que são mais específicos em relação à temática do trabalho voltado para a educação, como Tardif (2011), Paulo Freire (2005), Arroyo (2010) e Contreras (2002).

Assim, o foco central do trabalho é analisar como as discussões de Marx influenciam na atualidade a educação, como por exemplo, a relação de trabalho e trabalho docente é visto na perspectiva marxista.

O artigo faz uma breve contextualização do desenvolvimento do pensamento de Marx, destaca as principais influências, passando pelo que denominamos compreensão de sociedade, e sua concepção e por fim fazendo uma análise sobre as suas influências na Educação de forma ampla, considerando os autores citados anteriormente em que destacam as contribuições do pensamento de Marx na Educação.

1.Contexto de desenvolvimento do pensamento marxista

Segundo Andery (1996), Karl Marx nasceu no ano de 1818 e faleceu em 1883, na cidade de Trèves – Renânia, na Prússia. Estudou Direito em Bonn e Berlim – Alemanha. Período em que o pensamento alemão estava sob a influência de Hegel.

Ainda com a mesma autora, Marx desenvolveu seu pensamento em meio às muitas turbulências do capitalismo, em que as contradições sociais foram marcadas pela emergência da burguesia e revoltas do proletariado.

As teorias marxistas foram sedimentadas por meio de influência de muitos filósofos que muito contribuíram para a construção do pensamento marxista, assim como suas contribuições para a educação. Analisaremos de que forma esse pensamento influencia na educação dos tempos atuais.

Segundo Andery (1996) o contexto do desenvolvimento do pensamento de Marx pode ser dividido em dois períodos: no primeiro de 1848, em que se pode destacar o crescimento das forças produtivas; econômicas; avanço da ciência; classe trabalhadora; pobreza e consciência política. E no segundo de 1850, que pode ser considerado posterior.

Para Andery (1996), no primeiro período:

assistiu-se à expansão e ao crescimento das forças produtivas, da economia, e, portanto da riqueza; associados ao imenso avanço da ciência. De par com o crescimento econômico e com o crescimento da riqueza, cresceu, também, a classe trabalhadora: cresceu em

número, cresceu em pobreza e cresceu em consciência política (como o atesta o surgimento de propostas de cunho socialista) (ANDERY, 1996, p. 395).

Mas, não foram apenas essas as mudanças políticas e sociais, ainda segundo Andery (1996), os defensores do capitalismo defendiam que o mesmo era a solução para a crise e para a pobreza, que muitos acreditavam que eram inerentes ao sistema capitalista.

Em 1848 os trabalhadores lutam por transformações sociais, enquanto que a classe burguesa e média buscavam soluções mais plausíveis, e menos radicais (ANDERY, 1996).

No período de 185, o plano de fundo era a Europa como cenário central, com a expansão do capitalismo, expansão da indústria, a Alemanha e Itália com o processo de unificação econômica e política, e os referidos países entraram para o quadro dos países capitalistas. Inglaterra e Alemanha alcançam os níveis mais elaborados de organização como a Primeira Internacional e Comuna de Paris, como uma experiência de governo liderada pelo proletariado, ou seja, foram as primeiras tentativas de governo revolucionário.

Foi nesse contexto que o jovem Marx iniciou e desenvolveu seu pensamento, conforme destaca a autora:

Vivendo nos centros nevrálgicos dos acontecimentos, tanto seu trabalho intelectual como sua prática são construídos ao longo dos anos, em íntima relação com os acontecimentos econômicos, políticos e históricos de seu tempo, e tanto seu conceitual teórico como sua prática política estão comprometidos com e são colocados a serviço da classe trabalhadora. (ANDERY, 1996, p. 396)

Desta forma, com esse pensamento, Marx se identifica com o que se pôde designar de primeiro contato com o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que muito contribuiu no início de seus estudos, contrapondo-se ao idealismo hegeliano e aos economistas clássicos.

2. Principais influências

Marx teve influência de muitos filósofos como Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que utiliza categorias do pensamento filosófico hegeliano, como bem destaca Andery (1996).

Nessa época, os seguidores de Hegel encontravam-se divididos; basicamente, em dois grupos distintos: os chamados hegelianos de

direita e os chamados hegelianos de esquerda. Os primeiros enfatizavam, do sistema de Hegel, o Espírito Absoluto como criador da realidade, uma criação, então, com um fim previsto, carregando uma visão teleológica da história; esse grupo destacava os aspectos mais conservadores da filosofia de Hegel, em especial o papel preponderante que era atribuído ao Estado. Os segundos ao contrário, procuravam libertar-se desses traços conservadores e destacar o papel crítico da filosofia de Hegel, opondo uma concepção liberal e democrática a uma concepção de Estado forte. Enfatizavam o homem como sujeito, concebendo-o como um ser consciente e ativo. Marx participou ativamente do debate entre os dois grupos, defendendo o pensamento da esquerda hegeliana. (ANDERY, 1996, p. 396)

A partir daí foi que Marx, cerceado devido aos seus ideais de liberdade, foi morar na França, onde continuou seus trabalhos com publicação de uma revista que divulgava o pensamento desse grupo de esquerda. E foi um artigo que chamou mais a atenção de Marx, (ANDERY, 1996) escrito por Friedrich Engels (1820-1895), que falava sobre a economia política. A partir daí, inicia-se uma longa amizade com quem escreve *A sagrada família*.

As contribuições de Ludwig Feuerbach (1804-1872), um hegeliano de esquerda, foram imprescindíveis na construção do pensamento de Marx como destaca Andery (1996).

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 essa crítica, Feuerbach expressa uma concepção materialista e naturalista de homem, em vez da concepção idealista proposta por Hegel. Embora Marx critique e supere a visão feuerbachiana, o seu pensamento se marca por apresentar uma perspectiva materialista na compreensão do homem. (ANDERY, 1996, p. 398)

Destacam-se também as contribuições dos economistas clássicos como Adam Smith 1723-1790 e os socialistas utópicos, como Saint Simom (1760-1825).

As principais obras de Karl Marx podem ser classificadas conforme Andery (1996) e Oliveira (2006), em Análise histórica: O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte (1852). De caráter Filosófico: *A Ideologia Alemã (1848)*. De caráter Político: *Manifesto Comunista (1848)*. No aspecto Econômico: *Para a crítica da economia política (1859)* e o *O capital* (Vol. I 1867 e Vol. II e III publicados postumamente por Engels em 1885 e 1895).

Essas obras são importantes clássicos da economia, política e filosofia para o desenvolvimento da sociedade que vive momentos extremamente conturbados.

3. Compreensão de sociedade

Marx assume que a matéria existe independentemente da consciência e as ideias são o material transposto, traduzido pela consciência humana. Assim, o que determina a consciência é o ser social, que adquire primazia sobre a consciência, ou seja, o conhecimento é determinado pela matéria, pelo mundo, que existe independentemente do homem. “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.” (MARX, 1982 apud ANDERY, 1996. p. 403)

Para refutar tal afirmativa, Marx em sua obra *Trabalho Assalariado e Capital* (1985), analisa a sociedade baseado nas “relações econômicas sobre as quais se fundam a existência da burguesia e o seu domínio de classe, assim como a escravidão dos operários” (1985, p. 16).

Para isso, Marx (1985) destaca o que segue:

1º - as relações entre trabalho assalariado e capital, a escravidão do operário, o domínio do capitalista; 2º - o desaparecimento inevitável das classes médias burguesas e do chamado campesinato, no regime atual; 3º - a sujeição comercial e a exploração das classes burguesas das diversas nações da Europa pelo tirano do mercado mundial, a Inglaterra. (MARX, 1985, p. 16)

Desta forma, Marx faz a análise de uma sociedade que agoniza diante da revolução, pois novos paradigmas se criam diante do novo cenário social. O fragmento a seguir retrata tal debate:

As revoluções burguesas, como as do século XVIII, avançam rapidamente de sucesso em sucesso; seus efeitos dramáticos excedem uns aos outros; os homens e as coisas se destacam como gemas fulgurantes; o êxtase é o estado permanente da sociedade; mas estas revoluções têm vida curta; logo atingem o auge, e uma longa modorra se apodera da sociedade antes que esta tenha aprendido a assimilar serenamente os resultados de seu período de lutas e embates. Por outro lado, as revoluções proletárias, como as do século XIX, se criticam constantemente a si próprias, interrompem continuamente seu curso, voltam ao que parecia resolvido para recomê-lo outra vez, escarnecem com impiedosa

consciência as deficiências, fraquezas e misérias de seus primeiros esforços, parecem derrubar seu adversário apenas para que este possa retirar da terra novas forças e erguer-se novamente, agigantado, diante delas, recuam constantemente ante a magnitude infinita de seus próprios objetivos até que se cria uma situação que toma impossível qualquer retrocesso e na qual as próprias condições gritam: Hic Rhodus, hic salta! Aqui está Rodes, salta aqui! (MARX, 2012, p. 5)

Segundo Andery (1996) Marx acredita que a transformação da sociedade se dá a partir de seus valores, ou seja, as condições materiais, para uma futura transformação a partir do trabalho, que é o principal agente de transformação da sociedade e faz sua história. É a partir do trabalho que a sociedade poderá explicar o mundo e a sociedade, assim como compreender o seu passado, antever o futuro, compreender a constituição do ser, propor uma prática transformadora ao homem e propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade.

A transformação da sociedade, as contradições, antagonismos e conflitos, os movimentos da sociedade não são lineares, não são espontâneos; não é harmônica, não é fora da sociedade, mas é de forma revolucionária, ou seja, é ação dos homens e para os homens. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (ANDERY, 1996, p. 402. Apud MARX. O dezoito Brumário de Luis Bonaparte, p. 1)

Assim, no Sistema hegeliano, o Homem é decorrência do Espírito Absoluto, para Feuerbach, os Homens constroem as divindades à sua imagem e semelhança, ou seja, as ideias são decorrência da interação do homem com a natureza.

3.1 – Concepção materialista de Marx

Na concepção de natureza com o homem, segundo Andery (1996), Marx destaca que o homem é parte da natureza; é um ser natural que é criado e é dependente dela para sua sobrevivência. “Por outro lado, o homem não se confunde com a natureza, o homem diferencia-se da natureza, já que usa a natureza transformando-a conscientemente segundo suas necessidades e, nesse processo, faz-se homem” (ANDERY, 1996, p. 403).

Assim, ao mesmo tempo em que o homem é parte da natureza ele tem a capacidade de transformá-la por meio de sua consciência, o que o diferencia dos outros animais, por assim dizer irracionais. Ou seja, a sua consciência o diferencia

das demais espécies, porque a natureza não é construída pelas ideias, mas pela atividade prática.

Quanto ao trabalho Marx considera como atividade produtiva que possui um caráter histórico do homem. A produção explica a própria sociedade, pois, o homem é um ser social e histórico com necessidades de comer, vestir, ter um teto etc, e que ao longo do tempo gera novas necessidades, ocasionando um fato histórico.

Para Marx alienação é a relação dos homens entre si e dos homens com o produto de seu trabalho (ANDERY, 1996), ou seja, é aquilo que o homem não consegue perceber como o resultado de seu trabalho, a capacidade de pensar diante da sua força de trabalho diante da propriedade privada. O Capital e o trabalho e a relação entre ambos.

Diante da alienação a mercadoria, adquire características sociais do seu próprio trabalho, ou seja, tornam-se produtos do cérebro humano que parecem dotados de vida própria figuram, figuras autônomas, que mantém relações entre si e com os homens, o que Marx chama de fetichismo. (ANDERY, 1996, p. 413)

Segundo Andery (1996) o método de Marx parte dos fenômenos reais, pois busca descobri-los em seu desenvolvimento não é uma mera coleta de dados empíricos abstratos deixando de ser um mero exercício de reflexão sem compromisso com os dados da realidade, pois o objetivo é a ação-reflexão-ação. A isto Marx designou de **teoria e práxis**, ou seja, compreensão do mundo real por meio do conhecimento e transformação desse real.

Assim, para Marx o Homem torna-se produtor de bens materiais; relações sociais e conhecimento. Tornando-se produtor de todos os aspectos que compõem a vida humana, o homem onilateral.

4 – Marx e a educação

Nesta etapa do trabalho partiremos mais especificamente dos escritos de Marx em Manacorda, pois é este autor que segundo Oliveira (2006) faz uma discussão da existência ou não de uma pedagogia marxiana. Apesar de conter nos textos de Marx referências aos problemas de ensino, a resposta tem sido negativa e alvo de objeções por alguns teóricos. (OLIVEIRA, 2006, p. 79)

Existe uma pedagogia marxiana? Ou, em outras palavras, é possível localizar no interior do pensamento de Marx – da sua análise, interpretação e perspectiva de transformação do real – uma indicação direta para elaborar uma temática pedagógica distinta das pedagogias do seu e do nosso tempo? (MANACORDA, 1996, p.13)

Com o excerto acima percebemos que necessitamos de mais aprofundamentos a cerca do que Marx discute sobre educação, pois a autora faz um destaque em Sarup (1980) e o mesmo destaque de que Marx não escreveu diretamente sobre educação sobre isso Manacorda (1996) destaca o seguinte:

Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica vinculados. (Manacorda, 1996, p.16)

E no *Manifesto*, Marx destaca “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material” (MANACORDA, 1996, p.21). Assim, percebe-se que Marx defendia um ensino voltado à universalidade e a gratuidade do ensino; união de ensino e trabalho a “todas” as crianças e estimular a **Onilateralidade**.

Sobre onilateralidade, Marx, segundo Manacorda (1996, p. 67) destaca como a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital, ou seja, “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p. 78 e 79).

Assim, o homem que Marx tem em mente é “O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividade mais elevadas” (MANACORDA, 1996, p. 82). Deve ser dessa forma que a educação deve ser levada em consideração, uma formação sólida, voltada para os princípios da ética e da moral, em que o cidadão possa ter a crítica da realidade a qual está inserido.

Para Marx a educação em *O Capital* pode ser assim compreendida:

Nas *Instruções*, Marx, tendo definido como progressiva e justa (apesar da maneira horrível como se realiza) a tendência da indústria moderna de fazer colaborar na produção crianças e adolescentes dos dois sexos e tendo reforçado a tese de que, a partir de nove anos, *toda* criança deve-se tornar um operário produtivo e de que *todo* adulto deve, segundo a lei geral da natureza, “trabalhar não apenas com o cérebro, mas também com as mãos”, propõe subdividir as crianças, para fins de trabalho, em três classes ou grupos – dos 9 aos 12, dos 13 aos 15 e dos 16 aos 17 – com horários diários respectivamente de 2, 4 e 6 horas. Portanto, após ter acrescentado que o ensino pode começar antes do trabalho. (MANACORDA, 1996, p. 26)

Desta forma, a definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista, pode ser assim compreendida conforme Manacorda (1996, p. 26 e 27):

- **Primeira:** ensino intelectual;
- **Segunda:** educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;
- **Terceira:** adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Essas três definições de conteúdo orientam para uma educação socialista, que representa a abolição do trabalho das crianças na forma mais perversa, assim como o adestramento do operário em vários ramos (pluriprofissionalidade) e o trabalho manual e intelectual.

Deve-se ter presente, por outro lado, que a situação real, na metade século XIX, era de que as crianças pertencentes às classes trabalhadoras ainda não possuíam qualquer direito ou possibilidade concreta de acesso ao ensino escolar, reservado às classes possuidoras, e já haviam perdido a possibilidade de participar da única forma de ensino a eles reservada por séculos ou milênios, isto é, aquela que se desenvolvia, não em instituições educativas expressamente reservadas ao desenvolvimento humano das crianças, ou escolas, mas, diretamente, no trabalho, junto dos adultos, na produção artesanal ou campesina. (MANACORDA, 1996, p. 92)

Marx acreditava que a relação ensino e trabalho deveriam estar intimamente ligadas, pois era exatamente por meio da consciência que poderia haver a transformação da sociedade.

Na relação escola-sociedade-estado-igreja, Marx destaca que o Estado e a Igreja não poderiam interferir no ensino. Marx:

Reprovava completamente a ideia de uma ‘educação popular a cargo do Estado’ (MARX apud MANACORDA, 1996, p. 99) e recorria, uma vez mais, ao exemplo dos Estados Unidos para observar que o Estado deveria limitar-se a determinar por lei os recursos para as escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias de ensino e a supervisionar com seus inspetores o cumprimento dessas disposições. (MANACORDA, 1996, p. 99)

Assim, Marx não pensava o Estado como o “formador” do povo, pois acreditava de que a Igreja e o Estado não poderiam influenciar a educação – a educação laica. Percebe-se essa discussão em Marx quando destaca que:

Todos os institutos de ensino foram abertos gratuitamente ao povo e, ao mesmo tempo, liberados de toda ingerência da Igreja e do Estado. Assim, não apenas o ensino foi tornado acessível a todos, mas a própria ciência foi liberada das cadeias que os preconceitos de classe e a força do governo lhe haviam imposto (MARX, 1950, p. 73 apud MANACORDA, 1996, p. 100)

Desta forma, Marx pensava uma educação que estivesse separada do Estado e da Igreja, isto pode ser entendido como um ensino desvinculado do poder ideológico, voltado para as classes trabalhadoras.

Em relação ao ensino a tese de Marx, segundo Manacorda (1996):

Matérias que permitem uma interpretação de partido ou de classe, que, como a economia política e a religião, permitem conclusões diferentes não devem ser admitidas nas escolas de qualquer grau. Na escola, deve-se ensinar matérias como ciências naturais e gramática, que não variam quanto ensinadas por um crente ou por um livre pensador; todo o resto os jovens devem assimilar da própria vida, do contato direto com a experiência dos adultos (p. 101)

Oliveira (2006, p. 82) destaca que Marx “compreende a educação numa dimensão politécnica, onilateral e de classe”, ou seja, uma educação como base para uma transformação social, ascensão da classe proletária a partir da emancipação política.

Segundo Manacorda (1996) Marx faz destaque quanto às opções pedagógicas e os conteúdos educacionais que podem ser assim compreendidos:

Marx coloca todo esse processo de “educação” verdadeira e autêntica na própria vida onde as crianças se integram aos adultos; se acrescentamos esses conteúdos que ele atribui ao ensino como processo específico a alcançar num local específico, teremos o quadro de uma escola concreta e severa; em resumo, de um reino da necessidade, e não da liberdade, para as crianças, cujo valor intrínseco e positivo consistirá justamente nessa apropriação de uma totalidade de possibilidades de domínio sobre a natureza e sobre o próprio homem. (MANACORDA, 1996, p. 107)

Quanto aos conteúdos de ensino Marx é para uma formação completa, voltada para a liberdade, em que o homem possa pensar, refletir, voltada aos

aspectos político-sociais, em que pudesse ter uma formação humana digna e consequentemente sair do estado de alienação.

Atualmente muitos autores discutem a educação numa perspectiva marxiana, com bem destaca Tardif (2011) em seus estudos sobre o tema. O autor faz uma análise da concepção marxista do trabalho e destaca:

Começemos situando a discussão no plano dos fundamentos filosóficos que regem os modelos teóricos do trabalho. De maneira simples, pode-se dizer que antes de Marx a relação do trabalhador com o objeto de trabalho era considerada uma relação de transformação do objeto pelo sujeito humano, sendo que esse continuava semelhante a si mesmo nessa atividade. (TARDIF, 2011, p. 28)

A discussão de que trata Tardif (2011) em relação a alusão ao pensamento de Marx é a de que o trabalho, transforma o homem dialeticamente, assim como seu objeto e sua condição de trabalho, ou seja o que se denominou práxis.

Assim,

A concepção marxista do trabalho, porém continua dominada pela oposição sujeito/objeto, na medida em que o sujeito é identificado com o ser humano, ao passo que o objeto é visto como a natureza e a matéria inerte, material? Onde aparece o outro nessa concepção? O outro ser humano é, essencialmente, ou o companheiro de trabalho ou o capitalista: é o outro operário, ao lado da linha de montagem, ou o patrão que determina a velocidade da linha de montagem. Nessa estrutura elementar, a interação humana é concebida de acordo com a relação lado a lado entre trabalhadores, ou oposição sócio-econômica entre duas classes sociais, a dos proletários e a dos burgueses. (TARDIF, 2011, p. 29)

O que se analise é de que a partir do momento em que não há mais a divergência sujeito/objeto, têm a interação por assim dizer dialeticamente, ou seja, uma mudança política e social. Isto se dá também na força de trabalho na educação em que o autor denomina de trabalho material, em que existe a relação trabalhador com seu objeto de trabalho.

Lessard e Tardif (2011) fazem um estudo sobre a importância de se estudar a docência como um trabalho e faz uma analogia do trabalho material e trabalho humano. Destacam ainda de que a discussão a cerca da temática – profissionalização do ensino é recente, mas que vem ganhando espaço nos debates sobre a temática, tanto na Europa quanto na América do Norte.

É importante ressaltar de que a partir dessa temática – o trabalho – Tardif (2011), faz um longo estudo sobre o tema central, classificando em trabalho material, trabalho cognitivo e trabalho sobre o outro.

Para o trabalho dos professores, o autor analisa de um ângulo que se leve em consideração uma retrospectiva histórica, destacando todos as suas características nos vários contextos históricos, por qual passou e destaca que:

Parece-nos que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resolvida das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*. Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no *ethos* religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas. (TARDIF, 2011, p. 36)

O autor continua sua análise perfazendo o caminho histórico ao longo dos períodos e conclui de que devido às muitas mudanças políticas e sociais, o professor muitas vezes não seria necessário estudar, mas apenas “acompanhar” as crenças dominantes para o momento ao qual se encontra.

Desta forma, já no século XVIII, percebe-se o quão é importante a influência que os professores podem alcançar junto à sociedade e a necessidade de controle por conta do Estado. Para compreender melhor Nóvoa (1998) destaca como o Estado pensou o controle político, econômico e social do professor:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1998, p. 16)

Freire (2005), analisa a educação no aspecto, o que seria em Marx de onilateralidade quando faz o seguinte destaque:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, que dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 2005, p. 45)

Desta forma, percebe-se que Freire valoriza uma educação voltada para as classes “oprimidas”, mas essa educação não pode partir dos opressores, mas sim dos próprios oprimidos. Somente desta forma estes seriam “livres” mesmo que para isso houvesse a necessidade de se realizar uma revolução (FREIRE, 2005).

Contreras (2002), faz um debate acerca da proletarização dos professores. Nesse debate, o autor afirma de que a proletarização é:

A paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. (...) A tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 33)

O autor ratifica de que essa análise tem uma base teórica, segundo (JAÉN, 1988, apud CONTRERAS, 2002, p. 34) em Marx “das condições de trabalho do modo de produção capitalista.”

Contreras (2002) enfatiza de que com a perda do controle sobre o processo de produção, desta forma:

O processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 34)

Nesse processo o trabalhador passa a depender do processo de racionalização, que segundo (MCCARTHY, 1987 apud CONTRERAS, 2002, p. 34-35)

Se referem àqueles pelos quais a ação se submete ao planejamento prévio, segundo o qual se determinam regras e procedimentos lógicos de decisão, bem como as metas que devem ser alcançadas. A ênfase se dá na lógica das formas e procedimentos de organização e decisão, mais do que no conteúdo das mesmas. Nesse sentido a racionalização faz referência ao predomínio da racionalidade formal, acima da fundamental, e à lógica, mais do que à dialética.

Esta racionalização estaria presente, segundo Contreras (2002, p. 35) no “modo de organização e controle do trabalho docente.”

Arroyo (2010) analisa o trabalho docente a partir da sua consciência como fundamental para a formação humana. Assim, destaca que:

Há um pressuposto que faz parte das lutas de classe, do movimento operário, e que entre nós inspirou as primeiras experiências de educação popular e continua inspirando a educação sindical. O pressuposto é: a consciência desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, um papel central na história social, nas condutas, na história do avanço dos direitos. Essa consciência tem de ser educada. Dependendo da consciência que tiverem os mestres, sua prática poderá ser outra, a educação será outra. (Arroyo, 2010, p. 203-204)

O que se percebe, é uma necessidade de que esse educador tenha consciência de sua prática enquanto multiplicador de opinião.

Frigotto (2008) analisa a educação na perspectiva da crise do trabalho assalariado, para isso destaca que:

Dentro da tradição marxista, a perspectiva do conflito deriva não de uma escolha da vontade, mas da própria materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista. Estas relações que tipificam, para Marx, a pré-história da humanidade, cindem e esgarçam o ser humano, limitando o seu devenir. (Frigotto, 2008, p. 28)

Assim Kosik (1996 apud FRIGOTTO, 2008, p. 29) destaca de que “o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”.

Dessa forma a educação, se modifica aos vários contextos, e quem sempre “ganha” é quem “manda”. Atualmente temos a era das avaliações, desde o ensino fundamental ao ensino superior. Políticas implementadas pelos governos que “obedecem” aos organismos internacionais, como a Organização Mundial do Comércio – OMC. É nesse panorama de “obediência” que segue o trabalho do docente, sempre voltado para a política do momento.

Deste modo percebemos de que a discussão a cerca do trabalho, como se estrutura nos diversos contextos político-social e econômicos e em qualquer sociedade que seja, ele vem carregado de contradições. Portanto o trabalho docente não é diferente e percebemos que apesar da discussão de Marx ser de outra época, ainda se faz atual nos dias de hoje.

Considerações Finais

Neste trabalho que ora tentamos “concluir”, pois a discussão na perspectiva de Marx vai muito além do que fora abordado, percebemos a preocupação de Marx com uma educação onilateral, voltada para a formação geral humana, em que o homem pudesse pensar a sua prática de forma reflexiva para uma possível transformação social.

Não somente transformação social, mas a tomada de consciência de seu estar na natureza, tornando-o integrante da natureza, em que pode transformá-la conforme suas necessidades. Desta forma o homem se difere dos demais animais, pois tem a capacidade de transformar o meio social conforme suas necessidades, para isso ele precisa tomar consciência de seu estado.

Minha expectativa de pesquisa é um trabalho voltado para a discussão do trabalho docente no ensino superior, em que investigarei como um profissional bacharel se torna um docente, ou seja, passarei pela investigação de seus saberes, como os adquire, como faz para ser um professor profissional. Portanto passarei pelas discussões a cerca dos trabalhos de Marx enquanto pensador e crítico do trabalho como forma de alienação humana. Portanto, não se pode falar de educação sem levar em consideração os estudos de Marx, para uma compreensão dialética diante de uma sociedade que não valoriza inicialmente o trabalho docente e põe em segundo plano todos os demais aspectos voltados para a formação de cidadão críticos e reflexivos.

Referências

- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência**: retrospectiva histórica. Cap. 22. In *A prática, a história e a construção do conhecimento*: Karl Marx (1818-1883). São Paulo: EDUC, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação)
- 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, Mario. Parte 1. **A “pedagogia” marxiana**: Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. <http://www.culturabrasil.org/>. <Acessado em 03-05-2012>.
- _____. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global, 1985.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Tradução: João Batista Kreuch.

A PRODUÇÃO IMAGÉTICA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Monica Dias de Araújo³⁸

Resumo

Por meio deste trabalho proponho a discussão sobre a Produção Imagética como Possibilidade de Desenvolvimento de Práticas Educativas Inclusivas. Essa discussão surgiu a partir da Disciplina Epistemologia e Educação Ministrada pela professora Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará no ano de 2011. A professora proporcionou com os estudos de diversas obras e autores a reflexão sobre modelos Epistemológicos, Educação e vários conceitos. Entre eles, destaquei a Produção Imagética, conceito desenvolvido pela autora Inês Barbosa de Oliveira na obra: Boaventura e a Educação. Partindo de algumas reflexões sobre o conceito trabalhado pela autora surgiu a seguinte indagação: Como o uso da Produção Imagética na sala de aula pode contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas? Para responder este questionamento fez-se necessário estabelecer alguns objetivos como: refletir sobre o uso da Produção Imagética como estratégia de ensino; Discutir algumas possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas por meio da Produção Imagética como procedimento pedagógico, identificando as principais contribuições no processo de ensino e aprendizagem. Para dialogar com o conceito da produção imagética e práticas inclusivas houve a necessidade de um levantamento bibliográfico capaz de contribuir com a reflexão em questão. Assim foram selecionados além de Oliveira, (2006) e Santos (2010), que discute o referido conceito, outros autores que discutem práticas educativas como: Carvalho (2010); Freire (1997); Glat (2007); Mantoan (2003) e Oliveira (2004). Entre as respostas ao questionamento inicial nota-se que a Produção imagética pode contribuir com as práticas inclusivas se ao ser proposta como estratégia o (a) educador (a) considerar entre outros, alguns elementos como: as diferenças, a contextualização, a reflexão, a indignação, a cooperação e a tolerância.

Palavras-chave: Produção Imagética – Procedimento Pedagógico – Práticas Inclusivas – Ensino e Aprendizagem

³⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pedagoga Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional, Especialista em Educação Especial e Inclusiva. E-mail: monicadiasatm@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo apresenta uma discussão sobre a Produção Imagética como Possibilidade de Desenvolvimento de Práticas Educativas Inclusivas. Essa discussão surgiu a partir da Disciplina Epistemologia e Educação Ministrada pela professora Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado, da Universidade do Estado do Pará, no ano de 2011.

A professora proporcionou com os estudos de diversas obras e autores reflexões sobre Modelos Epistemológicos, Educação e vários conceitos desenvolvidos pelos autores. Entre os conceitos discutidos pela autora Inês Barbosa de Oliveira na Obra: Boaventura e a Educação tocou-me de forma intrigante a **Produção Imagética**. Partindo de algumas reflexões sobre o conceito trabalhado pela autora, surgiu a seguinte indagação: Como o uso da Produção Imagética na sala de aula pode contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas? Para responder este questionamento fez-se necessário estabelecer alguns objetivos como: refletir sobre o uso da Produção Imagética como estratégia de ensino; Discutir algumas possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas por meio da Produção Imagética como procedimento pedagógico, identificando as principais contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Para dialogar com o conceito da produção imagética e práticas inclusivas houve a necessidade de um levantamento bibliográfico capaz de contribuir com a reflexão em questão. Assim, foram selecionados além de Oliveira, (2006) e Santos (2010), que discutem o referido conceito, outros autores que discutem práticas educativas como: Carvalho (2010); Freire (1997); Glat (2007); Mantoan (2003) e Oliveira (2004).

Entre as respostas ao questionamento inicial nota-se que a Produção imagética pode contribuir com as práticas inclusivas se ao ser proposta como estratégia o (a) educador (a) considerar entre outros, alguns elementos como: as diferenças, a contextualização, a reflexão, a indignação, a cooperação e a tolerância.

Nesse sentido, o texto enfatiza a Produção Imagética como estratégia de ensino e práticas educativas inclusivas por meio da produção imagética considerando algumas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

A Produção imagética como estratégia de ensino

Considerando que a escola está inserida em uma realidade social construída historicamente e que as práticas educativas refletem: o contexto histórico, político, social e a realidade específica de cada escola, a forma como as unidades de ensino articulam o projeto pedagógico, a gestão escolar, entre outros, proponho uma reflexão acerca do uso da Produção Imagética como estratégia de ensino. Para desenvolver essa discussão surgiu o seguinte questionamento: Como o uso da Produção Imagética na sala de aula pode contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?

Ao refletir sobre a Produção Imagética, a autora Inês Barbosa de Oliveira (2006), suscita a discussão acerca do pensamento de Boaventura, destacando a idéia do referido autor sobre um projeto de aprendizagem que tenha o objetivo de “produzir imagens radicais e desestabilizadoras”. De acordo com Oliveira (2006, p.118):

Através do trabalho educativo com imagens desestabilizadoras, contribuindo para a constatação da dominação e dos processos de reconstituição identitária que a ela se contrapõem, pode-se criar possibilidades mais amplas de formação de subjetividades inconformistas,...o que requer a incorporação dos postulados da ideia da educação para o inconformismo.

Nesta perspectiva a Produção Imagética significa além de uma estratégia de ensino uma possibilidade de resistência sobre diferentes formas de dominação que prevalece no sistema de ensino. A idéia é produzir imagens radicais que sejam capazes de **desestabilizar, potencializar a indignação e o inconformismo** conforme diz Boaventura. No entanto, esta produção teria ainda o objetivo de proporcionar acessibilidade à comunicação e informação ao ser utilizada como estratégia pedagógica para trabalhar os conteúdos e temas diversificados. Segundo Oliveira, (2006 p.119):

Abordagem textual imagética do passado, de suas “mas escolhas” e das possibilidades de uso educativo de imagens do sofrimento humano causado por elas são contribuições importantes para a formação das subjetividades inconformistas, indispensáveis para o acontecer de um projeto educativo emancipatório.

Vale destacar que esta argumentação da autora permite-nos pensar o fazer educativo na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem ativa e significativa

capaz de envolver todos os alunos, independente da necessidade específica de cada um. Entretanto, a produção textual imagética deve ir além do uso exclusivo de textos escritos, leituras e debates orais. Neste sentido Glat (2007, p.113) orienta: “é fundamental o uso de recursos que possibilitem a significação e contextualização do que se está lendo.” A estratégia deve priorizar a imagem no sentido real do termo, ou seja, as imagens concretas da representação do conteúdo ou tema em estudo. A produção deve possibilitar a cada aluno (a) a construção imagética no seu imaginário. Assim deve acontecer de forma colaborativa e diversificada, com a participação e construção dos próprios alunos, visando explorar todos os sentidos, não apenas a visão e audição como tem prevalecido nas práticas educacionais. Assim o uso da Produção Imagética deve atentar para alguns princípios que envolvem as práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva.

Práticas educativas inclusivas por meio da produção imagética e as contribuições no processo de ensino e aprendizagem

A proposta de Educação Inclusiva surge juntamente com contradições de um sistema de ensino que produz e reproduz desigualdades por meio de práticas e atitudes que nega o direito de ser, de pertencer e de aprender de grupos e pessoas que historicamente tiveram seus direitos negados por motivo de deficiência ou diferenças. De acordo com Oliveira, (2004 p.213):

Essa situação de pessoas viventes negadas possibilita-nos julgar criticamente o sistema socioeducacional como eticamente perverso e causadores de exclusão através de discursos hegemônicos e práticas sociais e educacionais discriminatórias.

Os contextos educacionais criados pelos sistemas de ensino evidenciam que as políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar ainda não atendem os desafios apresentados pelas escolas. Seja no âmbito do acesso, dos recursos, da formação, da gestão, do progresso e sucesso do aluno na escola. Os problemas se manifestam do nível macro ao micro e este fato tem conseqüências principalmente nas práticas pedagógicas. Os alunos enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem convivem com a negação de vários direitos. Até mesmo o simples direito de aprender.

As iniciativas para reverter a situação de exclusão nos sistemas educacionais devem ser viabilizadas. Segundo Carvalho (2010 p.56):

O trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e

concretizar-se em ações conjuntas de todos os gestores, independentemente se estão na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. O ideal é que se organizem como equipes de trabalho e que estejam juntos, desde as discussões sobre a filosofia de educação adotada, até a elaboração da política educacional a ser implantada e implementada.

A concretização de um sistema de ensino inclusivo depende ainda da criação de vários mecanismos que variam de ações articuladas no âmbito da política da cultura e das práticas, entre outros. As escolas dentro deste contexto social e organizacional dos sistemas de ensino experimentam de realidades como: a falta de autonomia administrativa, financeira e até mesmo pedagógica em alguns casos. Entretanto, quando decidem coletivamente para o desenvolvimento de uma filosofia inclusiva buscam a transformação da realidade educativa por meio de estratégias capazes de promover uma educação que seja de fato de todos (as). Carvalho (2006 p.63) diz que:

Quando escolas decidem elaborar projetos político-pedagógicos de orientação inclusiva, produzem propostas que contêm apostas na possibilidade de que todos possam aprender, embora sejam diferentes em seus ritmos e estilos de aprendizagem. Organizam apoios, garantindo-se inúmeros recursos materiais, financeiros e humanos, para desenvolver atividades que aumentem sua capacidade de responder às diferenças dos alunos. Todas as formas de apoio são vistas a partir das perspectivas dos alunos e de seu desenvolvimento.

Refletindo sobre o fazer pedagógico a referida autora destaca que as atividades de sala de aula e extracurriculares devem encorajar a participação de todos os alunos considerando os conhecimentos prévios e experiências pessoais.

O movimento que envolve as práticas é dinâmico. Portanto, não existe uma receita especificando cada passo a ser seguido no processo de ensinar e de aprender. As contribuições neste processo manifestam nas atitudes de respeito às pessoas em sua *alteridade* e *inteireza* priorizando a prática fundamentada no *dialogo*, no *respeito* e na *tolerância* como enfatiza Freire.

Freire (1997 p.43) ressalta ainda que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Este movimento deve ser considerado ao usar a estratégia da Produção Imagética. Refletir antecipadamente sobre as diferenças existentes na sala de aula para diversificar ao implementar a proposta. Contudo, Mantoan (2003 p.70), alerta:

Ensinar atendendo as diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transformação unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Nesta perspectiva, a prática educativa deve superar a aprendizagem individualizada e competitiva e priorizar a aprendizagem cooperativa. A escola enquanto Instituição de formação e o (a) educador (a) enquanto profissional envolvido (a) diretamente com as práticas educativas, cabe a priorização de estratégias que contribuem para minimizar ou extirpar do cenário educacional práticas e atitudes excludentes herdadas e reproduzidas por vários séculos.

Os desafios na concretização dessas práticas são inúmeros: entre os desafios pode se destacar a formação de professores e a superação de heranças de práticas excludentes que reforçam atitudes discriminatórias.

Neste sentido, o uso da Produção Imagética no desenvolvimento das práticas educativas contribui com a transformação deste cenário uma vez que alunos (as) e professores (as) são motivados (as) por imagens “radicais” que provoca junto com a indignação a esperança de se ter um amanhã como fruto do que hoje transforma como diz Freire. Assim sendo, as Imagens “desestabilizadoras” podem constituir-se em estratégias ao introduzir, desenvolver e concluir e concluir uma aula.

Considerações Finais

O objetivo desse texto foi refletir sobre o uso da Produção Imagética como estratégia de ensino, discutindo algumas possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas por meio da Produção Imagética como procedimento pedagógico, identificando as principais contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

A problemática que envolve as práticas educativas exige problematizações acerca de varias questões que materializam nos sistemas de ensino, nas escolas e no interior das salas de aula. Questões estas que demandam reestruturação no âmbito das políticas das culturas e das práticas.

Entretanto, as tentativas de implementar propostas que contribuem com novas práticas devem surgir na perspectiva de minimizar as situações de exclusão que perpetuam no contexto educacional. Assim, a Produção Imagética pode representar uma possibilidade de estratégia de ensino com foco no

desenvolvimento de práticas inclusivas e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto há que considerar: as diferenças que existem nas salas de aula e diversas possibilidades de uso desta estratégia que respeite e atente para essas diferenças; a contextualização com o intuito de promover a aprendizagem ativa e significativa; a reflexão constante sobre a prática desenvolvida e seu aperfeiçoamento contínuo no sentido de favorecer a participação e a aprendizagem de cada aluno (a); a indignação diante de fatos e atitudes que geram preconceito, discriminação e exclusão; a cooperação de todas as pessoas envolvidas no processo de ensinar e de aprender e a tolerância vivenciada como princípio que norteia a convivência, no cotidiano escolar.

Referências

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto alegre: mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editor UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é ? Como fazer?**- São Paulo. Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRANSMODERNIDADE E LITERATURA: (RE)DESCOBRINDO ALTERIDADES

Nathália da Costa Cruz³⁹

“Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.”
(Oswald de Andrade. In: Manifesto Antropófago)

Resumo

O ensaio ora proposto intenciona estabelecer correlações entre o conceito epistemológico de *Transmodernidade* e a Literatura, entendendo-se o texto literário como um entre-lugar dos discursos, onde a(s) voz(es) do(s) “Outro(s)” se manifesta(m), cumprindo o ideal do pensamento transmoderno – a dialética da alteridade. Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica, este ensaio intenciona compreender de que forma o texto literário pode contribuir para a concretização/efetivação do projeto Transmoderno de Dussel, na medida em que o discurso literário reconhece e inclui o “Outro” na “comunidade de comunicação” para que este possa exercer sua racionalidade argumentativa.

Palavras-chave: *Transmodernidade*. Literatura. Alteridade.

Palavras Iniciais

O ano de 1942, além de demarcar o “descobrimento” do continente americano, é o marco constitutivo do momento originário da modernidade. O colonizador europeu descobre nestas terras de além-mar um território habitado por seres, considerados por eles não humanos, bárbaros, incivilizados – os índios. Era necessário, pois, modificá-los. Começa aí, um longo processo civilizatório, portanto modernizador do “Outro”.

O “mito da Modernidade” serviu, durante muito tempo, de justificativa para a colonização, dita “modernizadora”, dos povos conquistados. A proeza civilizadora dos europeus passou por experiências modernizadoras extremas que

³⁹ Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará, da linha de pesquisa de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com ênfase em Identidade Literária e Poéticas de Expressão Amazônica. Integrante do Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) da Universidade do Estado do Pará. Especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade da Amazônia (2011). Licenciada Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade da Amazônia (2010).

Contatos: nathaliacruz@gmail.com; nath_2a@hotmail.com.

culminaram no extermínio dos que se opunham àquela modernização, o que levou ao genocídio de muitas sociedades indígenas.

De manera que la dominación (guerra, violencia) que se ejerce sobre el Otro es, en realidad, emancipación, “utilidad”, “bien” del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o “moderniza”. En esto consiste el “mito de la Modernidad”, en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización (DUSSEL, 1994, p. 86).

Portanto, toda a violência ficava justificada pois “la dominación que Europa ejerce sobre otras culturas es una acción pedagógica o una violencia *necesaria* (guerra justa) por ser una obra civilizadora o modernizadora” (DUSSEL, 1994, p. 89, grifos do autor).

O mito fundador da modernidade supunha uma série de relações nas quais o “Outro” (não-europeu), sua consciência, identidade e racionalidade foram “encobertas” pela dominação e imposição da cultura do europeu – o eurocentrismo. Assim sendo, a alteridade do índio foi negada, “encoberta”.

Conforme Dussel (1994), a concepção de uma essência mítica da modernidade, provoca uma “crise paradigmática” no interior da ordem moderna, o que contribui para o surgimento de novas epistemologias, as quais buscam compreender a sociedade global a partir da racionalidade daqueles que foram excluídos e vitimados⁴⁰ no processo primeiro de modernização. Para isto, é necessário superar o “Mito da Modernidade”, (re)descobrimdo a face negada do índio, o “Outro” que fora vitimado.

Para além do relevante debate existente sobre as plurais compreensões acerca da modernidade, Dussel propõe a *Transmodernidade*, como uma possibilidade de construção de um outro paradigma a partir dos conceitos que entende como positivos da Modernidade e da Pós-modernidade. A perspectiva traçada pela proposta da *Transmodernidade*, delineada especialmente a partir da *Filosofia da Libertação*, apresenta-se como possibilidade de uma fundamentação

⁴⁰ Expressão utilizada por Enrique Dussel (1994) para designar todos os povos que foram vítimas da violência colonizadora e supostamente “modernizadora” do europeu. Os índios eram considerados gentios, bárbaros, imaturos, subdesenvolvidos, de forma que toda a violência praticada pelo europeu era justificada pela necessidade de modernização e desenvolvimento daqueles. Assim, o índio era uma “vítima culpável” do próprio sofrimento, considerado um “mal necessário”, causado pelo processo “civilizatório”.

para o princípio da dignidade humana, de modo conciliável à alteridade e à diferença.

Boa parte dos estudos de sociologia e filosofia hoje produzidos na América Latina está empenhada na desconstrução das fronteiras epistemológicas e culturais ortodoxas que se impõem no mundo desde a época dos grandes “descobrimientos”, de modo a conscientizar os “vítimados” e “oprimidos” na busca da emancipação de suas racionalidades.

Este instrumental teórico é reforçado quando deparamo-nos com textos literários. A Literatura surge como um limiar, um entre-lugar discursivo capaz de dar voz ao “Outro”. Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica, este ensaio intenciona compreender de que forma o texto literário pode contribuir para a concretização/efetivação do projeto Transmoderno de Dussel, na medida em que o discurso literário reconhece e inclui o “Outro” na “comunidade de comunicação”⁴¹ para que este possa exercer sua racionalidade argumentativa.

1. *Transmodernidade*

Proposta pelo filósofo argentino Enrique Dussel, a *Transmodernidade* caracteriza-se como um pensamento de fronteira, cujo marco geográfico-epistemológico é a América Latina. Trata-se de um projeto de racionalidade ampliada, em que a razão do “Outro” tem lugar na “comunidade de comunicação”, onde todos os indivíduos podem participar como iguais, ao mesmo tempo em que são reconhecidos em sua alteridade, o seu ser “outro”.

A *Transmodernidade* é, portanto, uma *práxis* de alteridade, uma vez que

La Alteridad es co-esencial a la Modernidad, pues se realiza igualmente, por mutua fecundidad creadora. El proyecto transmoderno es una co-realización de lo imposible para la sola Modernidad; es decir, es co-realización de solidaridad, que hemos llamado analéctica (o analógica, sincrética, híbrida o “mestiza”) del Centro/Periferia, Mujer/Varón, diversas razas, diversas etnias, diversas clases, Humanidad/tierra, Cultura occidental/culturas del Tercer Mundo, etcétera (DUSSEL, 1994, p. 210-211).

⁴¹ A “Comunidade de Comunicação” corresponderia a um “espaço” ou “lugar” *ideal*, isento de dominação e segregação, onde todos os seres humanos podem ser incluídos, tornando-os sujeitos igualmente participantes da comunicação, com o direito de se colocar como *outro* perante a Comunidade. Abre-se, portanto, a comunidade de comunicação para a razão da alteridade. A razão do *outro* enquanto razão *ética* é a base para a comunidade ideal de comunicação de Dussel (1994).

O pensamento transmoderno compreende a produção de um contradiscurso, que surge a partir da periferia do mundo, das vítimas, dos excluídos, em contraposição ao “eurocentrismo” filosófico e intelectual, objetivando a criação de um pensamento periférico dos que vivem à margem política, econômica, social e cultural, uma “epistemologia dos excluídos”.

A filosofia transmoderna pretende o reconhecimento e a legitimação dos discursos que partem de pontos negados pela hegemônica tradição do colonizador, assegurando um lugar, uma voz para os que tiveram sua alteridade negada.

2. Literatura

A Literatura é arte e necessitamos dela como uma forma especial de compreensão e de (re)conhecimento do mundo que nos cerca, das outras pessoas, de outros tempos, das nossas emoções, pois trata de um conhecimento mais amplo e difuso, que abre possibilidades para reflexão e que permite confrontar o mundo ficcional e poético com a realidade concreta (CRUZ, 2010).

A criação literária só existe em função da poesia que permeia sua construção. Mas, que será poesia? A palavra poesia, segundo Moisés (2003, p.81) “vem do Grego *poiesis*, de *poiein*: criar, no sentido de imaginar”. Poesia é produção, fabricação, criação. Significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena, metaforiza, instaura uma realidade outra (CRUZ, 2010).

Poesia é o elemento intrínseco do texto literário. Inobstante, Octavio Paz (2009, p.140) adverte que se deve considerar a “ideia da poesia como atividade subversiva, ao mesmo tempo crítica do mundo e meio de conhecimento, destruição da moral e da lógica imperantes e visão suprema da realidade”.

O discurso literário também se preocupa de maneira central com as formas de organização da interlocução social e com as possibilidades de participação dos sujeitos na “comunidade de comunicação” idealizada por Enrique Dussel. Ao encontrar novas soluções formais para a circulação dos discursos, a Literatura intervém, de modo peculiar, sobre as formas e a constituição dos mesmos.

3. (Re)descobrimo Alteridades

Na alteridade, percebe-se a fonte primária de qualquer discurso que se pretenda ético. Para se avançar em busca da real modernidade e da libertação dos excluídos, faz-se necessário lançar um novo olhar sobre o “Outro”.

A alteridade ou outridade é esse olhar o outro como reflexo de si mesmo. É uma conduta, uma postura que se assume diante da vida, dos outros, dos fenômenos que se apresentam. Um dizer sobre o outro como reflexo de si mesmo. Resultante da “experiência feita do tecido dos nossos atos diários, a *outridade* é antes de mais nada a percepção de que somos outro sem deixar de ser o que somos e que, sem deixar de estar onde estamos, nosso verdadeiro ser está em outra parte. Somos outra parte” (PAZ, 1996, p. 107).

A poesia é a alteridade, é criação, é procura do outro, da imagem. É cifra da condição humana, pois:

A imagem transmuta o homem e o converte por sua vez em imagem, isto é, em espaço onde os contrários se fundem. E o próprio homem, desgarrado desde o nascer, reconcilia-se consigo mesmo quando se faz imagem, quando se faz outro. A poesia é metamorfose, mudança, operação alquímica, e por isso é limítrofe da magia, da religião e de outras tentativas para transformar o homem e fazer “deste” ou “daquele” esse “outro” que é ele mesmo (PAZ, 1996, p. 50).

Dessa forma, a partir da linguagem poética, o outro começa a ser (re)descoberto, enquanto discurso, como prática ética e política. O contradiscurso literário aparece como construtor, desconstrutor e reconstrutor do “Outro”, para alcançar o objetivo maior do projeto de *Transmodernidade* – a dialética da alteridade.

A título de exemplo, leia-se o poema “erro de português” de Oswald de Andrade, publicado em 1925 no livro *Pau Brasil*⁴²:

erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português⁴³

⁴² Em 1924, Oswald de Andrade lança o *Movimento Pau Brasil*, propondo uma literatura autenticamente nacionalista, fundada nas características naturais do povo brasileiro; era preciso (re)contar a História do Brasil sob o ponto de vista dos “dominados” - do índio, do negro, do colonizado.

Uma rápida pesquisa na historiografia literária brasileira revela que Oswald de Andrade foi um poeta, romancista e dramaturgo brasileiro, um dos expoentes da primeira fase do Modernismo no Brasil. O Modernismo alcançou diferentes manifestações culturais: literatura, artes plásticas, música e arquitetura. O movimento propunha a (re)valorização das autênticas raízes nacionais. Qualquer que fosse a representação cultural, o que importava era reinterpretar a História, a arte e a cultura nacionais, resgatando os valores e a identidade do povo brasileiro.

A poesia “erro de português” apresenta marcantes características modernistas: nacionalismo, versos livres, linguagem coloquial e o humor, recurso estilístico que resulta no poema-piada. A história do Brasil é revisitada, considerando-se os sujeitos históricos de então, entretanto, um deles encoberto – o indígena.

É interessante a análise que Oswald de Andrade faz do “encontro” entre as culturas do europeu com o “Outro” – o índio. A “bruta chuva” que caracteriza a chegada do português/colonizador e o ato de “vestir” o índio/outro é uma clara referência ao processo de conquista, posse e colonização do território e da cultura.

O poeta sugere que “fosse uma manhã de sol/ o índio tinha despido/ o português”, possibilitando uma reescrita da História, que inclui o outro, tantas vezes encoberto, “vestido”, aculturado.

A história nos mostra que o contato entre as culturas do colonizador e dos povos conquistados se deu de modo extremamente violento, resultando na extinção de muitas etnias/ milhares de vidas (CAMPOS; FARIA, 2009, p. 32-33). A literatura surge, então, como um novo ponto de vista da história, já que “uma literatura nasce sempre frente a uma realidade histórica e, frequentemente, contra essa realidade [...]” (PAZ, 2009, p. 126).

A consciência de que o Brasil era um país colonizado levou Oswald de Andrade, em 1928, a liderar o “Movimento Antropófago”, cujo manifesto foi publicado na *Revista de Antropofagia*. A Antropofagia foi uma corrente do Modernismo brasileiro que se propôs semelhante aos antropófagos, à atitude simbólica de “devorar” todo o que de melhor a cultura literária internacional tinha, deglutir e produzir literatura ao gosto e moldes brasileiros.

Com mais clareza hoje se pode compreender que a “antropofagia” literária era uma forma solidária de incluir o outro. Já disse Paul Valéry “O leão é feito de carneiros assimilados”. Se devo, são sou mais eu mesmo, sou o outro.

⁴³ ANDRADE, Oswald de. **O Santeiro do Mangue e outros poemas**. São Paulo: Globo, 1991, p. 95 (Obras completas de Oswald de Andrade).

Pode-se verificar um quê de antropofagia na epistemologia transmoderna, no exercício de assimilação crítica dos valores e epistemologias transplantados da Europa, e, ao mesmo tempo, na busca da cultura latino-americana marginalizada, de sua força viva, para um esforço de interação entre as raízes nativas e as conquistas da modernidade europeia.

Palavras Finais

Sensibilidade e necessidade de (re)descoberta do outro: eis a máxima da *Transmodernidade*. A alteridade serve como caminho ético a ser seguido, ante o imperativo da continuidade da existência humana e a urgente sustentabilidade global.

Diante dos diferentes pressupostos epistemológicos atualmente existentes, faz-se necessário acreditar na emergência do levante do paradigma transmoderno, a partir da América Latina, a qual não pode mais ter a alteridade de seus sujeitos negada, violada, devendo libertar-se através do contradiscurso dos oprimidos, das vítimas, que preze pelos direitos humanos e pela constante busca da dignidade humana.

A Literatura apresenta-se como um dos caminhos mais profícuos para enfrentar as desigualdades, pois através da arte literária pode-se desvelar a existência dos sujeitos que foram excluídos do projeto da modernidade, aqueles aos quais a civilização não reservou espaço dentro de sua ordem.

* * *

O homem é apetite de ser outro. O uno só se completa com o diverso. Arte, linguagem e pensamento se imiscuem, daí a possível relação entre a Literatura e a *Transmodernidade*. Por isso, Oswald de Andrade declara como mandamento no seu *Manifesto Antropófago*: “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente”.

Referências

CAMPOS, Helena Guimarães & FARIA, Ricardo de Moura. **História e Linguagens**. volume único. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção História e Linguagens)

CONTRETAS, Gabriela. Reseña de “Hacia el mito de la modernidad” de Enrique Dussel. **Política y Cultura**. n. 4. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco – Distrito Federal, México, 1995. (p. 211 – 217).

CRUZ, Nathália da Costa. **Imagens Poéticas**: entre linhas da poesia *Menino de Belém* de Bartolomeu Campos de Queirós. (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura Plena em Letras). Belém: UNAMA, 2010.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**. v 1. São Paulo: Ática, 1995.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del outro: 1492**. Hacia el origen del mito de la modernidad. México: Cambio XXI, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

ENCICLOPÉDIA DO ESTUDANTE. **Literatura em Língua Portuguesa**: escritores e obras do Brasil, África e Portugal. Tradutores Maria Célia Fortarel, Ricardo Lisfás Aidar Firmino. Editora Sandra Almeida. São Paulo: Moderna, 2008. (Enciclopédia do Estudante – 14)

FARES, Josebel Akel (Org.). **Diversidade Cultural**: temas e enfoques. Belém: Unama, 2006. (Coleção Linguagens: estudos interdisciplinares e multiculturais – v. 2)

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite; Organização de Celso Lafer e Haroldo Campos. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Debates – 48)

“Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento.”
(Abdelkebir Khatibi)

EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E AS DIRETRIZES CURRICULARES: PROJETOS EPISTEMOLÓGICOS EM QUESTÃO

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior⁴⁴

Resumo

A ideia central deste artigo é a discussão de projetos epistemológicos de formação de Educação Física. O primeiro advém com a promulgação da resolução nº 07/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física numa perspectiva de que o trabalhador atenderá a nova ordem mundial, ao mercado de trabalho, sob o enfoque de políticas neoliberais. O segundo instaura-se como projeto de resistência por setores da Educação Física onde a formação é orientada para a prática social e para além do capital. A metodologia fundamentou-se na utilização de referenciais bibliográficos que versam sobre a temática. O método de abordagem empregado é a perspectiva dialética histórica. Conclui-se que o projeto oficial está fundamentado na instrumentalização técnica, a qual fragmenta a profissão o que descaracteriza epistemologicamente a área e o professor se ajusta as demandas do capital. E que setores da Educação Física que não corroboram com tal discurso legal possuem propostas sistematizadas para uma formação mais humana e em uma perspectiva de formação onilateral.

Palavras-chaves: Educação. Formação de Professores. Educação Física.

Introdução

A partir da promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Física a nível nacional, todos os cursos da área estão regidos pela resolução em questão que propõem um projeto epistemológico de formação humana.

Em linhas gerais esse projeto de formação está sob os ditames neoliberais, direcionado para uma formação pautada na pedagogia das competências em que o professor aprende a ensinar, aprende a ser, aprende a se adaptar. O trabalhador formado por este projeto irá coadunar com a maneira como o capital organiza a vida atendendo a uma reserva de mercado. O trabalhador da nova ordem do capital

⁴⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdades Nordeste – FANOR. Professor do ensino regular da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). E-mail: osvaldogaldino@hotmail.com

organizar a vida irá ajustar-se a uma sociedade desigual e as políticas educacionais atendem a preceitos de organismos internacionais que ditam normais e estratégias, sobretudo para a América Latina.

A existência do projeto de formação humana emanadas pela Resolução nº 04/2004, não é consenso entre os setores da Educação Física que entre tantas reivindicações não corroboram com uma formação humana “[...] subsumido a manutenção da escola capitalista com sua perspectiva alienadora” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010) inclinando-se a uma crítica superadora e uma formação para além do capital. Outro ponto de discordância é a fragmentação da formação inicial entre licenciatura e bacharelado, no qual o primeiro limita-se a atuação nos espaços formais (área da Educação) e o segundo com atuação plena nos espaços não-formais (hotéis, praças, academias, clubes, etc.). Os argumentos utilizados pela fragmentação da formação é por uma maior especificidade da atuação profissional para atuar no mercado de trabalho como ressalta a Comissão de Especialista de Ensino de Educação Física (COESP)⁴⁵

[...] a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar (KUNZ, *et al*, 1998, p. 38).

A valorização do bacharelado vem justamente com a desvalorização do magistério, tendo em vista a reestruturação educacional assistida na década de 90, mediadas pela crise do capital, e uma apologia ao trabalho não-escolar, a proliferação de práticas corporais e o surgimento de academias de ginásticas. Com isso, o discurso da precarização do trabalho docente difundiu-se com o trabalho da empregabilidade e do empreendedorismo nos meios não-formais. Instaura-se assim o discurso da dupla habilitação entre licenciatura e bacharelado mediado pelo Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREF's).

Essa divisão descaracteriza epistemologicamente a formação do trabalhador que não consegue ter a compreensão da totalidade da sua intervenção profissional e a formação se torna ainda mais específica ao criarem o “campo profissional relacionado à educação física, aos esportes e as atividades físico-

⁴⁵ De acordo com a Portaria n. 972, de 22.08.97 cabem as Comissões de Especialistas de Ensino assessorar a SESu/MEC na proposição de Diretrizes das várias áreas.

esportivas na perspectiva do lazer e da saúde/qualidade de vida [...]” (KUNZ, et al, 1998, p. 41).

Assim, o objetivo do artigo é analisar os embates de projetos epistemológicos do campo da Educação Física oriundos a partir do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Com a resolução 07/2004 instaura-se uma inquietação dos setores da Educação Física e surge outra proposta de projeto para além do modo de produção capitalista. Como suporte teórico metodológico, o estudo ampara-se no Materialismo Histórico Dialético que determina o modo como a realidade objetiva será apreendida pelo pensamento no decurso do processo de apreensão do real.

Para o desenvolvimento do trabalho, utiliza-se uma metodologia científica embasada nos procedimentos de uma pesquisa bibliográfica acerca do que já se produziu sobre o tema através de livros, teses, dissertações e artigos. A vantagem dessa pesquisa, como explicita Gil (2008, p. 50), “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Positivismo e a educação física como modelo de ciência

A Educação Física, até os dias de hoje, ainda está no dilema de ser considerada ciência ou não. Porém, o viés pelo qual se legitimou como uma área de conhecimento foi tendo o Positivismo como modelo de ciência. Explicitarei em breve os entrelaços do espírito positivo com a Educação Física.

A ciência positiva de Comte (1973) vem no sentido contrário à compreensão dos fenômenos dados antes pela metafísica e as crenças divinas. Reconhecendo o desenvolvimento da humanidade no que diz respeito ao pensamento, cria a Lei dos três estados, no qual o primeiro; teológico, seria temporário, o segundo; metafísico, seria a transição para se chegar a um terceiro, o método positivo que, na concepção de Comte (ibid), o único e necessário para a compreensão dos fenômenos. Enquanto a metafísica e a teologia tem na subjetividade a compreensão dos fenômenos, a ciência positiva parte do que é real, lança mão da objetividade e da experimentação, do observável para validar o conhecimento e sistematizar uma teoria. Sobejamente Comte (1978 *apud* ANDERY, 1996, p.378) explicita:

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao

uso bem combinado do raciocínio e observação, suas leis efetivas, a saber, as relações invariáveis de sucessão e de similitude.

Nesse sentido é que Soares (2001, p. 7), diz que “não existem mais milagres divinos para explicar o curso dos acontecimentos, existem leis próprias a que o mundo físico e humano deve obedecer e que a ciência deve descobrir”.

Comte (1973) elabora suas leis em um período pós-revolução quando a burguesia havia ascendido ao poder e sua teoria vem exatamente perpetuar e legitimar a dominação hegemônica da burguesia. Andery (1996, p. 390) diz que “Comte é um defensor ferrenho do poder estabelecido e um crítico de toda e qualquer tentativa de mudança de poder [...]”. Para tanto, a ciência positiva vai explicar as desigualdades sociais como sendo naturais, utilizando para isto o mesmo método de análise e objetividade das ciências da natureza para compreender as relações dos homens em sociedade determinando estas como invariáveis.

Como afirma Comte (1973, p. 27):

É nas leis dos fenômenos que consiste realmente a ciência, à qual os fatos propriamente ditos, por mais exatos e numerosos que sejam, nunca fornecem senão os matérias indispensáveis [...]. Assim, o genuíno espírito positivo consiste, sobretudo, em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais.

Para Löwy (1985, p. 36) “da mesma maneira como as ciências naturais são ciências objetivas, neutras, livre de juízos de valor, de ideologias políticas [...]”, a ciência social deveria ser observada com o mesmo olhar de cientificidade. Dessa maneira, era coibida qualquer manifestação de crítica ao modelo de hegemonia de uma classe sobre a outra, pois só assim estabeleceria o progresso.

No Brasil, o Positivismo influencia a Educação Física que passa a explicar sua legitimidade à saúde do corpo, da higienização, definição de hábitos das famílias e a eugenia. Portanto, mesmo se as condições das classes subalternas não eram das melhores como, por exemplo, condições de saneamento básico precária, desemprego e submetido a várias doenças, bastava a prática de atividade física para o revigoramento do corpo. Então, se esse corpo adocece é porque faltam hábitos saudáveis de saúde. Ghiraldelli Júnior (1997, p. 17) denomina essa tendência da Educação Física como sendo Higienista que, segundo esse mesmo autor, “a ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano. Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação”.

Nesse entendimento que Castellani Filho (1998) fala dos estereótipos masculinos e femininos ideais de serem alcançados. A mulher configura a imagem da futura mãe e que todas as atitudes das mulheres são determinadas por características biológicas (naturais para o Positivismo) e que serve de amparo à ideia dominante de superioridade do sexo masculino sobre o feminino. Com isso, afasta-se a noção de que essa dominação se dá no processo sócio-cultural e não por uma questão bio-fisiológica.

Percebe-se o discurso Positivista na Educação Física na medida em que Comte (1983 *apud* SOARES, 2001 p. 27) diz que a mulher deveria ser sustentada pelo homem porque só assim estaria cumprindo seu “santo destino social”. Por ser reconhecida pelo sexo afetivo cabe a ela preservar a família compreendida como a “base moral da sociedade”.

A eugenia presente na Educação Física é um indicativo do Positivismo como modelo de ciência que fundamenta essa área de conhecimento humano. Na tendência denominada de Educação Física Militarista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 18) cuja concepção é “uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra”, o autor já apontava para a eugeniização da raça ao afirmar que o “papel da Educação Física é de colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da depuração da raça.

Para Soares (2001, p. 11), a eugenia:

[...] ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo.

Segundo Bernal (1976, p. 1119 *apud* SOARES, 2001, p. 18), a eugenia permitiu a utilização do “argumento da raça para justificar toda a exploração de classe ou colonial; até podia ser utilizada para provar que os brancos e os negros pertenciam a espécies diferentes”.

As teorias raciais, dentre elas a eugenia, é um poderoso instrumento da burguesia para explicar seu domínio de classe, para intitular-se a única capaz de manter a ordem e viabilizar o progresso da nação (SOARES, 2001).

A Educação Física, ao estreitar seus laços com a eugenia, distancia-se das questões próprias à higiene para identificar-se com o desenvolvimento do físico. (CASTELLANI FILHO, 1998).

A Educação física crítica: a crise de identidade e o marxismo como teoria do conhecimento

Percebe-se ao longo do tempo, o objeto de estudo da Educação Física esteve ligado ao movimento humano, à atividade física, ao exercício físico em uma tendência higiênica e eugênica.

Uma ala progressista da área vem se questionando sobre esse objeto de estudo por estar vinculado ao movimento humano e tendo as ciências biológicas como subsídio de compreensão do real. A década de 1980 intensificou o debate acadêmico da área e seus autores questionaram qual a verdadeira finalidade a que a Educação Física se destinava. O predomínio biológico para justificar tal objeto passou a ser questionado, na medida em que estudiosos da área fizeram pós-graduação *stricto sensu* em outras áreas como Educação, Antropologia, Sociologia e Filosofia. Até então, o corpo era somente visto como um conjunto de ossos e músculos que poderiam ser explicado pela anatomia e fisiologia, o esporte como um passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não um fenômeno político. Antes da década em questão, a Educação Física era vista como uma área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas.

Lima (2000) diz que essa crise de identidade acontece em dois blocos. O primeiro é de ordem político-ideológica e, por isso, ele a denomina de crise político-ideológica. A segunda é decorrência da primeira e assume um caráter epistemológico. Tal crise leva a questionamentos como: A Educação Física é uma ciência? Qual seu objeto de estudo? Qual ciência que subsidia os profissionais de Educação Física? Surge o estado de indefinição epistemológica da área e a culminância de sua crise de identidade.

Nesse sentido, surgem vertentes científicas para substituir o nome da área “Educação Física”, pois este seria irrestrito e inadequado para demonstrar toda a abrangência da área. Porém, o seu objeto de intervenção continua sendo o movimento humano. Tem-se assim as seguintes proposições: a Ciência da Motricidade Humana (MANUEL SÉRGIO, 1991; 1994; 1995), a Ciência do Movimento Humano (CANFIELD, 1993), a Cinesiologia (GO TANI, 1996) e a Ciência do Esporte (GAYA, 1994). Há também vertentes pedagógicas que consideram a Educação Física como prática pedagógica e social e, mesmo em busca de uma nova cientificidade para a área, mantém a designação “Educação Física” (BRACHT, 1992, 1993; GAMBOA, 1994, 1995).

A vertente mais progressista da Educação Física busca as ciências humanas e sociais ao invés das ciências biológicas para subsidiar a compreensão do saber que legitima essa área do conhecimento humano. Essa vertente crítica

determina como objeto de estudo a cultura corporal que Taffarel (2009 s/p) assim a define

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais.

Essa ala parte do concreto real ao atribuir sentido e significado às coisas e justifica que o homem se torna ser social não mais por determinismos biológicos, mas sim por leis sociais históricas. O homem cria cultura a partir do momento em que convive com os outros. Nesse sentido, Leontiev (1978 *apud* TAFFAREL, 2009) diz que os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apreciação da cultura. Para Marx e Engels (2007), o que distingue os indivíduos humanos é que produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamento e que esses indivíduos são dependentes das suas condições materiais e de sua produção.

Uma das teorias do conhecimento que sustenta a ala progressista da Educação Física é o Materialismo Histórico Dialético, que segundo Frigotto (2008), antes de um método, uma postura ou concepção de mundo que permite uma apreensão radical da realidade, que se funda na concepção de que o pensamento é gerado a partir do plano concreto.

Essa teoria distingue-se do idealismo por priorizar a matéria sobre a idéia, enquanto que o idealismo, ao inverso, afirma a prioridade da idéia sobre a matéria (LESSA; TONET, 2008). Assim sendo, Marx e Engels (2007, p. XXV) dizem que

Não é a consciência que determina a vida, senão a vida é que determina a consciência. Esta não pode ser outra coisa que não o ser consciente e o ser consciente dos homens é o processo de sua vida real. Aqui se ascende da terra ao céu, ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu sobre a terra. Aqui, parte-se do homem em carne e osso.

Gamboa (2007)⁴⁶ diz existir duas possibilidades de conhecermos o real, o empírico: ou é pelo idealismo (“mentalismo”) que é representação da “coisa” ou do objeto na mente do ser cognoscente ressaltando que a consciência existe independente do real e a criação da natureza e do homem se dá a partir das ideias; ou pelo materialismo que considera o real independente da consciência. O conhecimento é proveniente da discussão do real (objeto), mas independe do sujeito. É na segunda maneira de conhecer o real que o homem cria a sua própria história, relacionando-se com outros homens e com a natureza na transformação desta e da sua.

O pressuposto do idealismo é o reconhecimento do papel ativo das ideias e da consciência humana na história. Segundo Lessa e Tonet (2008, p. 40), “o idealismo não nega a existência da matéria, apenas afirma que, na nossa relação com o mundo material, este assume a forma pelo qual é reconhecido pela consciência”. Para Hegel, é pela evolução das ideias que os homens fazem a sua própria história.

O Espírito em Hegel (1995, *apud* OLIVEIRA, 2005), consiste na elevação da consciência à razão por meio de um movimento dialético constituído pelos seguintes níveis: a consciência do objeto, a consciência de si e a Unidade (consciência e consciência de si).

Marx, ao usar a dialética hegeliana, não deixa de colocar nesta sua base materialista, que com ele adquiriu formulação consciente e sistemática, na perspectiva para se compreender o real e para construir conhecimento. Marx (1983, *apud* ANDERY, 398)

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.

⁴⁶ Ver sobre In:

<http://www.cbce.org.br/cd/mesas/GTT%204%20Epistemologia%20MESA%20REDONDA%204%20Silvio%20Gamboa.pdf>. Acesso 12 de maio de 2012 às 13 horas.

A dialética apresenta o ser como um vir-a-ser, um ser inacabado onde o processo de mudança se faz necessário.

O materialismo histórico considera que a ideia ou o pensamento é reflexo da matéria no plano cognitivo. A realidade objetiva é o ponto de partida para o conhecimento. Porém, esta realidade configura-se como concreto “por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 2003, p. 248). A ideia é a abstração do real no plano cognitivo, por isso Marx (ibid) explicita que “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via de pensamento”.

Cheptulin (1982, p. 1), conceituando e esclarecendo o materialismo dialético, assim o descreve como o que “[...] estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens”.

Marx (2003, p. 5), ao definir sua maneira de teorizar sobre a realidade, define que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. É o método que permite que o concreto se torne compreensivo pela mediação da abstração, e o todo pela mediação das partes, considerando ser o todo um conjunto de complexidades e as partes como uma complexidade menor que estão intimamente em constante processo, processo este que a explicam e a implicam e estão interligados.

Para Marx, o que funda o ser social é o trabalho. É pelo trabalho que o homem transforma a natureza, cria novas possibilidades e necessidades objetivas. Isso significa que as novas condições de existência objetivas determinaram o desenvolvimento da consciência. Desse modo, Marx, diz que “a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho” (ANDERY, 1996, p. 401). Porém, na sociedade do capital o trabalho não mais se configura como atividade vital humana, ao contrário, “o trabalhador cada vez mais se empobrece enquanto força criativa do seu trabalho passa a se constituir frente a ele como força do capital, como ‘potência estranha’ e ele ‘se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza’” (MANACORDA, 1991, p. 50).

Concomitante com essa categoria, Marx analisa a sociedade, a noção de que a história e a transformação da sociedade acontecem por meio de contradições e conflitos. Sendo assim, a transformação da sociedade não é linear, não acontece fora dela mesma, mas sim pelos próprios homens e por meio das contradições.

Desta feita, situo este trabalho amparado pelo materialismo histórico dialético como possibilidade de construção crítica do projeto epistemológico emitido pelas Diretrizes Curriculares que permeia um projeto de formação instrumental técnico voltado a atender ao mercado de trabalho, evidenciando os

setores de resistência da Educação Física e direcionando a formação para outro viés se não este regido sob a maneira como o capital organiza a vida, mas que seja crítico-superador e para além do capital.

4. DCNEF: o embate entre projetos

Ao analisarem as DCNEF, Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 30) dizem que estas “são a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante”. Vale ressaltar que a promulgação das Diretrizes não é um consenso entre a comunidade acadêmica da área. Nessa posição, os setores da Educação Física como a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), Linha de Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL/UFBA) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), aclamam pela revogação das diretrizes e abertura de um novo processo que leve em consideração as reivindicações históricas de entidade como Anfope, Anped, CNTE e ExNEEF (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005).

Algumas posições das DCNEF que inviabiliza o consenso na área, são elas: a ênfase na competência, a questão do objeto de estudo, a concepção de ciência e a dicotomia licenciatura e bacharelado.

Segundo Nozaki (2004, p. 21), “as mudanças no mundo do trabalho condicionam a necessidade de uma formação humana diferenciada. Essa formação se fundamenta no modelo das competências, fruto da própria reestruturação produtiva do capital”.

Santos Júnior (2005 *apud* BRITO NETO, 2009, p. 64) sintetiza uma gama de críticas relacionada a pedagogia das competências presente no documento em questão, são elas:

- 1) ênfase individualista (o indivíduo é responsável por sua formação);
- 2) competição exacerbada (disputa para acessar um rol de competências a fim de estar “melhor qualificado” para os ínfimos postos de trabalhos);
- 3) fetiche da individualidade (pensar a formação humana descolada das contraditórias relações sociais capitalistas);
- 4) radicalização da desqualificação da formação através do aligeiramento e da flexibilização;
- 5) A lógica do mercado determinando as competências;
- e 6) a simetria invertida (desenvolvimento de habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica).

Quanto à escolha do objeto de estudo da Educação Física ser o Movimento Humano, demonstra a opção por uma área não crítica e uma volta ao

Positivismo como subsídio de compreensão de mundo. Nesse sentido, é assumir, já na formação inicial, uma formação fragmentada de homem (cognitivo, afetivo, motor), além disso, o Movimento Humano é uma área muito grande para a delimitação do campo de investigação da Educação Física culminando assim na interferência no objeto de investigação de várias áreas.

Portanto, não é demais afirmar que há uma desconsideração por parte das DNCEF sobre o que a área até então tem avançado em relação ao seu campo teórico, sobretudo a partir da década de 1980 quando aconteceu a crise epistemológica da área e o surgimento de proposições críticas embasada no Materialismo Histórico Dialético.

Esta aceção de Educação Física, tendo por objeto de estudo o Movimento Humano, determina a uma abordagem desenvolvimentista⁴⁷, o que não significa nenhum avanço epistemológico, visto que esta perspectiva de Educação Física foi fortemente crítica na década de 80 e encontra-se na pedagogia do consenso (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Ventura (2005, p. 375), “ratifica esta opção porque não estabelecem a formação como um processo educacional – só se referem à educação e reeducação motora, consolidando este ‘veio’ do desenvolvimento”.

A concepção de ciência presente no texto das DCNEF é empírico-analítica. Esta ciência ainda estabelece a neutralidade científica pela objetividade, pelos cálculos e análises quantitativos, na busca de postulados verificáveis, de relações causais previsíveis. Deste modo, essa herança de ciência advém da tradição positivista na medida em que apenas aquilo comprovado empiricamente, é verdadeiro. As DCNEF desconsideram as ciências humanas como subsídio para compreensão da área em questão.

Brandão (2002) diz que as pesquisas de cunho descritivo-analítico advindo das ciências da natureza poderiam ser usadas pelas “humanas” para subsidiar estas no estatuto científico na medida em que as ciências humanas operariam com os mesmos instrumentos científicos. Conforme Gamboa (1997 *apud* TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2005), as pesquisas nesta concepção de ciência privilegiam autores do positivismo e da ciência analítica.

A promulgação das DCNEF apontou para o aprofundamento da fragmentação da formação profissional entre bacharéis e licenciados. Na década de 80, no cenário mundial, o que se assiste é o advento das políticas de desobrigação

⁴⁷ Proposição para o ensino de Educação Física tendo como seu principal representante Go Tani e uma clara manifestação no livro *Educação Física: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, Edusp, 1988, de que o “movimento” é objeto de estudo e aplicação da Educação Física.

do Estado na gerência das conquistas sociais, a flexibilização das relações de trabalho, e na Educação Física brasileira há um ordenamento do trabalho do professor. Quelhas e Nozaki (2006) comentam que parte da iniciativa privada o que deveria ser de responsabilidade do Estado, ou seja, a promoção da saúde é de iniciativa da instituição privada. Com isso, há uma proliferação de academias e clubes, os ditos espaços não escolares. Desse modo, o campo educacional é direcionado a atender a formação do novo trabalhador que irá ajustar-se ao modo de produção capitalista.

Nesse contexto do trabalhador atender as novas exigências do mercado é que a estrutura educacional sofre alterações e começa todo um movimento de fragmentação da formação em Educação Física. Farias Júnior (1987) traz para a discussão a divisão da formação ressaltando o professor generalista e professor especialista. Segundo o autor, por generalista entende-se “o profissional formado sob uma perspectiva humanística” (FARIAS JÚNIOR, 1987, p. 26) que pode atuar tanto nos sistemas escolares e nos espaços não escolares como academias, clubes, associações, projetos e entidades comunitárias. E, por especialista “tem sido entendido o profissional que se dedica a um ramo da Educação Física” (FARIAS JÚNIOR, 1987, p. 26) como a dança, o esporte, numa formação com tendências próprias do racionalismo técnico e pragmática.

Na década de 80, assim como as demais licenciaturas, a Educação Física sofreu a reestruturação aprovada pelo extinto Conselho Federal de Educação na resolução 03/87, que manteve a dicotomia da formação das áreas do conhecimento humano. Esta resolução não levou em consideração a organização do trabalho pedagógico que é relevante na produção e apropriação do conhecimento (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Porém, o que na resolução 03/87, foi algo que não passou de uma formação idealizada no papel, retoma em outra dimensão na resolução nº 7, de 31 de março de 2004 que, segundo Quelhas e Nozaki (2006, p. 78)

[...] agora a partir de outra materialidade histórica, a qual imputa uma precarização das relações de trabalho enquanto forma de gerência da crise do capital e as ideologias da flexibilidade, da empregabilidade e do empreendedorismo enquanto norte para a formação do trabalhador de novo tipo.

A dicotomia licenciatura-bacharelado rompe com uma formação integral do professor. Em se tratando da Educação Física, onde quer que seja a atuação do professor (escola, academias, clubes, praças,...) o que dá identidade à área é o trabalho docente, como esclarece Bracht (1997, apud VENTURA, p. 13-14) “[...]”

que a especificidade da Educação Física no campo acadêmico é a de que se caracteriza, fundamentalmente, como uma prática pedagógica [...]”

Esta posição não é a mesma do sistema Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física – CONFEF/CREF – cuja ação no campo da formação atende a seus interesses de reserva de mercado e a necessidade de garantir sua sobrevivência via coerção dos professores para se filiarem (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Tal divisão é uma estratégia advinda do mundo do capital na tentativa de desqualificar o trabalhador na formação inicial acadêmica. Amparados pelas mudanças do mundo do trabalho e pela precariedade das condições fora do ambiente não escolar, o sistema CONFEF/CREF utiliza o discurso que tal área é terra de ninguém e que qualquer leigo poderia tomá-la, sendo esse um espaço que é próprio do profissional de Educação Física. Com a precariedade do trabalho docente da década de 90, o termo profissional torna-se mais atrativo do que professor. Tem-se um trabalhador em Educação Física prestador de serviço, sobretudo na promoção da saúde (NOZAKI, 2004).

O grupo contrário às determinações das Diretrizes e que tentam revogar a Lei que regulamenta a profissão não vê na dualidade existente entre bacharelado e licenciatura uma formação capaz de formar para outro modelo de sociedade se não essa capitalista. Esse grupo defende uma formação ampla, onilateral e no trabalho como princípio educativo. Essa formação parte da realidade concreta, do modo de produção capitalista e na maneira como se organiza o trabalho, inclusive na escola.

Apresento algumas reformulações das Diretrizes por dois setores da Educação Física. O primeiro é o documento síntese do Fórum de Campinas promovido pelo CBCE e o outro é a proposta do LEPEL.

Pontos encontrados no Fórum de Campinas – CBCE: 1) definir a docência como identidade profissional de Educação Física, pois independente da área em que este atua não deixa de ser professor; 2) o campo epistemológico não pode ser determinado pelo mercado e sim pela produção acadêmica acumulada da área; 3) não reduzir o conceito de competência a instrumentalização, mas sim ao conceito amplo de formação humana; 4) a Educação Física não pode ser concedida de maneira unilateral a área da saúde. Ela é compreendida como uma área multidisciplinar e vem dialogando com diversos campos de conhecimento para além das ciências biológicas; 5) entende-se que ao invés da fragmentação da

formação entre licenciatura e bacharelado a formação pode ser ampliada⁴⁸, subsidiando ao aluno na formação inicial intervenção em vários campos de atuação.

Contribuições do LEPEL: 1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física; 2) compromisso social na formação; 3) formação unificada, onilateral; 4) gestão democrática; 5) condições objetivas de trabalho; 6) formação continuada.

Considerações Finais

Com a promulgação das Diretrizes percebe-se um projeto histórico que dita as ordens neoliberais que formará o trabalhador para atender a lógica do capital. Esse projeto, ao enquadrar o movimento humano como sendo o objeto de estudo da Educação Física, realiza um retrocesso a uma concepção desenvolvimentista que a área já tem avançado há tempo e delimita a área no campo da Saúde. Nesse entendimento, percebemos que se trata de uma teoria da educação não crítica, na qual não se analisa os condicionantes sociais e históricos. Dessa maneira, percebe-se o Positivismo como um modelo de ciência que fundamenta a cientificidade da área ao empregar uma análise empírica analítica.

A crise de identidade a qual a Educação Física sofre na década de 1980 permitiu com que as ciências humanas fossem o subsídio da área para esta compreender-se epistemologicamente. O marxismo como teoria do conhecimento humano vai permitir com que os intelectuais progressistas da área tenham não mais nas disciplinas bio-fisiológicas seu suporte teórico e sim nas ciências humanas e sociais.

A promulgação de novos dispositivos legais para a Educação Física por meio das DCN não leva em consideração o que a área vem produzindo e já tem avançado. Tentando coadunar nesse viés, algumas vertentes científicas tentam mudar a própria designação “Educação Física” alegando que tal denominação não retrata a abrangência da área. Assim, surgem as seguintes proposições: a Ciência da Motricidade Humana, a Ciência do Movimento Humano, a Cinesiologia e a Ciência do Esporte. Essas formulações buscam uma área autônoma em relação às disciplinas científicas (ciência) que sempre lhe deram suporte teórico. Contrariando esse entendimento, surge a vertente pedagógica que coloca a Educação Física no

⁴⁸ A licenciatura ampliada não é a junção do bacharelado e da licenciatura, mas ao contrário é uma tentativa de ruptura com essa dualidade e propor uma formação humana pautada em outro sistema para além do capital.

cerne das suas próprias preocupações considerando como uma prática pedagógica e social determinado e definindo como objeto de investigação a cultura corporal.

O CONFEF, órgão fiscalizador da profissão, interfere junto ao CNE na elaboração das DCN inculcando nesta a sua visão de mundo e projeto de sociedade ressaltando uma visão autônoma de profissional onde este irá atender a uma reserva de mercado, irá ser prestador de serviços adequando o trabalhador na sociedade capitalista. Assim, coaduna com a fragmentação da formação em Educação Física entre Licenciatura e Bacharelado onde o primeiro atende a educação formal (escola) e o segundo atenderá a um conjunto de práticas corporais advindas das academias, hotéis, centro de treinamentos, praças, etc.

Constata-se que a formação de professores de Educação Física com a aprovação das diretrizes, por meio da resolução 07, de 31 de março de 2004, foi mantida a ideia da divisão da formação. Também foram determinadas as competências a que um professor deve possuir durante sua formação. As competências são justificadas com argumento de que esses profissionais irão atender as exigências do mercado de trabalho.

Por fim, percebe-se que essa perspectiva advinda das orientações legais não é hegemônica e, no meio dessas discussões, surge um movimento contrário a determinação oficial. Quanto à fragmentação entre licenciados e bacharelados defendem outro modelo de formação denominado de licenciatura ampliada, na qual o licenciado estará apto a agir em diferentes campos mediado pelo seu objeto a cultura corporal. Coaduna dessa proposta o LEPEL/UFBA, estudantes de Educação Física, o MNCR e uma ala progressista da área presente no interior do CBCE. Percebe-se que ao defender tal modelo de formação esse projeto se inclina para outro modelo de sociedade que não a capitalista.

Referências

ANDERY, Maria Almeida *et al.* **Para compreender a ciência**: retrospectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1996.

BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em educação: Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 13. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CHAGAS, Regiane de Ávila. **Formação inicial e construção da identidade profissional do professor**: um estudo do curso de licenciatura em educação física

da UFG. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2010.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CONTE, Auguste. Discurso sobre o espírito positivo . Os pensadores. Vol. XXXIII. São Paulo: Abril Cultura, 1973.

CRUZ, Amália Santos. **O embates de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado**. Motrivivência, nº 36, 2011.

FARIAS JÚNIOR, Alfredo. Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). **Fundamentos pedagógicos educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1897.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Homero Luis Alves de. **Pensamento epistemológico da educação física: das controvérsias acerca do estatuto científico**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Jan/Maio, 2000.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutor em Educação) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Subjetividade**: referência epistemológica do pensamento moderno (mimeo). Belém: CCSE-UEPA, 2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Vitor Marinho de. **O que é educação física?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUELHAS, A. Z; NOZAKI, Hajime. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, nº 26, p. 69-87, 2006.

SOARES, Carmen. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAFFAREL, Celi. Cultura corporal. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>>. Acesso em: 22 fev 2012.

_____; SANTOS JÚNIOR, Cláudio, L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

VENTURA, Paulo Roberto V. **Formação profissional em educação física**: um desafio posto pelas diretrizes curriculares. Estudos, v. 32, n. 3, março de 2005.

MONOCULTURA DO DENDÊ UMA VERTENTE DA COLONIALIDADE DO PODER NA AMAZÔNIA

Raimunda Martins Cuimar⁴⁹

Resumo

Este trabalho procura fazer uma reflexão sobre o conceito de colonialidade e os efeitos que ela exerceu e exerce no processo de inserção da região amazônica no contexto da divisão territorial do trabalho. Para tanto, considereirei como foco para a análise, o estabelecimento da monocultura do dendê na Amazônia paraense. Parto do princípio de que a monocultura é uma prática produtiva que impacta intensivamente o contexto sociocultural de produção familiar, das mulheres e dos homens amazônicos. Para isso procuro resgatar as bases epistemológicas que explicitam a materialização da colonialidade entre as implicações surgidas a partir da implantação da monocultura do dendê na Amazônia. Metodologicamente, o texto resulta de uma pesquisa bibliográfica. Tem como fontes a bibliografia sobre a colonialidade do poder, os discursos de desenvolvimento e sustentabilidade ambiental. Teoricamente, inspira-se nos estudos de Enrique Dussel, Anibal Quijano e Ramón Grosfoguel a respeito da colonialidade do poder.

Palavras-chave: Colonialidade. Monocultura. Prática Produtiva.

Introdução

A análise traçada no presente artigo foi construída a partir do conceito de colonialidade e os efeitos que esta possui sobre a “inserção” da região amazônica na divisão territorial do trabalho, na qual esta sempre exerceu o papel de fornecedora de matérias-primas com a finalidade de suprir as demandas pós-coloniais do capitalismo internacional. Com este objetivo considereirei como foco para a análise, da questão o estabelecimento da monocultura do dendê na Amazônia paraense.

A monocultura do dendê é uma prática produtiva, que passou a ser implantada com maior ênfase a partir dos meados década de 1980 especificamente no estado do Pará, em virtude das condições naturais propícias ao desenvolvimento desta espécie.

É uma prática produtiva que difere imensamente daquelas desenvolvidas secularmente pelos habitantes da região amazônica, pois em razão de seu próprio

⁴⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA); especialista em Educação Ambiental (UEPA), gradua em Geografia (UFPA); Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em educação e meio Ambiente (GRUPEMA). E-mail: rmkuimar@yahoo.com.br.

nome; monocultora requer vastas quantidades de terras agricultáveis além de grande quantidade de mão-de-obra em suas várias etapas de produção. Esses fatores exerceram e exercem uma intensa pressão na forma de organização da produção realizada especialmente pelos pequenos agricultores familiares⁵⁰ onde estes projetos monocultores estão estabelecidos.

É uma prática produtiva em contínua expansão que está apoiada no discurso da sustentabilidade ambiental avalizado por um grande número de organismos governamentais, não governamentais e privados, nacionais e internacionais. A lógica deste discurso centra-se no fato de que as atividades dos agricultores familiares desenvolvidas na Amazônia são inviáveis a sustentabilidade ecológica, social e econômica da região amazônica.

Segundo essa lógica as práticas produtivas desenvolvidas pelos habitantes da Amazônia se caracterizam através de uma agricultura itinerante e atividades extrativistas predatórias e arcaicas, de baixa capacidade de geração de renda e, portanto, de desenvolvimento para a região. (EMBRAPA, 2010).

Este discurso aponta o dendê como uma das alternativas mais viáveis para o desenvolvimento da Amazônia paraense, pois segundo seus propagadores é uma atividade capaz de gerar renda, contribuir para a redução da poluição atmosférica, pelo fato da produção do biocombustível, do óleo do dendê, além de “inserir” a região no contexto do desenvolvimento do capitalismo global.

Colonialidade a continuação pós-colonial

O pensar do mundo moderno elaborado a partir da razão eurocêntrica desconsidera que a realidade contemporânea não pode ser compreendida, somente a partir da ausência das administrações colonialistas elas podem ter sido extintas, porém permanecem as solidificadas estruturas construídas durante a presença de tais administrações, nas regiões que atualmente constituem a periferia dos centros da economia capitalista. (GROSGUÉL, 2010) considera que as múltiplas e heterogêneas estruturas globais implantadas durante o período de 450 anos na porção latino-americana do planeta, não se evaporaram juntamente com a descolonização jurídico-política, elas estão presentes na formação do pensar e agir

⁵⁰ De acordo com o Professor Thomas Hurtienne, a expressão “agricultura familiar”, está relacionada a qualquer unidade de produção em que a mão – de - obra familiar predomine em mais de 90% do pessoal ocupado (NOVOS CADERNOS NAEA, v. 8 n.1 – P. 21 jun. 2005).

do Estado-nação, da família e, portanto na formação do pensar coletivo da sociedade pós-colonial.

Para (QUIJANO, 2010) a designação ideal para essa situação é colonialidade onde, extinguiram-se as velhas administrações coloniais, entretanto permanecem solidificadas as diversas estruturas de poder, dominação, exploração. É uma continuidade das estruturas construídas no período de colonialismo com uma configuração que se renova, e que se traduz nas práticas do Estado e das classes proprietárias dos meios produtivos, adequadamente elaboradas para dar conta da manutenção de tais classes na esfera de controle social, assim como das renovadas necessidades mercadológicas da sociedade de consumo da atualidade, posto que uma coisa interliga-se a outra.

A colonialidade representa, para esse teórico, a continuidade das formas coloniais de dominação baseadas numa estrutura de capitalismo moderno, colonialista e global, estando esta posta constitui de forma específica o padrão de poder que rege o capitalismo atual, operando plenamente em múltiplas dimensões, materiais e subjetivas da existência social do cotidiano dos sujeitos. Portanto, mesmo sendo, um conceito que não se iguala ao colonialismo, a colonialidade está veementemente ligada ao colonialismo.

Trata-se, da construção de uma visão depreciativa da existência de um sul da Europa, por isso América Latina, construída epistemicamente sobre os ideais do iluminismo, foi um making inconscientemente espalhado e que ocultou três categorias da base europeia de concepção de mundo: o orientalismo, o ocidentalismo e a existência de um sul da Europa (DUSSEL 2010, p. 341).

Ainda com base em (QUIJANO, 2010) o eurocentrismo não é uma perspectiva cognitiva de exclusividade europeia ou dos centros dominantes da atualidade, mas de todos aqueles e aquelas que foram e continuam a serem educados sobre a sua hierarquia, por isso, ela está presente na complexidade que envolve a matriz do sistema-mundo. Aqui se trata de um princípio organizador que emana dos grandes centros, culminando na fusão das relações intersubjetivas, do colonialismo com a colonialidade de acordo com as necessidades do capitalismo. É um princípio hierárquico, pautado na ideia de superioridade étnico-racial do europeu sobre os não europeus e, que serviu de base para a organização produtiva em escala planetária, classicamente entendida como a distribuição mundial ou divisão mundial do trabalho.

O que a perspectiva da colonialidade do poder tem de novo é o modo como a ideia de racismo se torna o princípio organizador que estrutura toda as múltiplas hierarquias do sistema-mundo [...] as diferentes formas de trabalho que se encontram articuladas com a acumulação do capital em âmbito mundial são distribuídas de acordo com esta hierarquia; o trabalho barato é realizado por pessoas não europeias situadas na periferia e o trabalho assalariado por não europeus, no centro. (QUIJANO 2010 APUD GROSFOQUEL, 2010, p. 464).

O trabalho barato a que se refere Grosfoguel, executado por estes sujeitos supostamente inferiores, atrela-se a incumbência delineada pelos grandes centros do capitalismo mundial no rol da divisão territorial do trabalho, perpetuada a partir da condição colonialista de delegar aos territórios periféricos o que eles chamam de aptidão de produtores de matérias-primas, que se constituem em mercadorias de baixo valor agregado no mercado internacional. Isso nos remete a compreensão de que a divisão territorial do trabalho, não pode ser entendida sem levar em conta a heterogeneidade histórico-cultural que certamente é inerente a ela, por isso ela envolve além da referida hierarquização étnico-racial também a produção de subjetividades e de conhecimentos que funcionam como balizadores epistemológicos da hegemonia, euro-americana.

Essa perspectiva hierárquica de condição organizacional do mundo constitui o que (SANTOS, 2010) denominou de um pensamento abissal, que se funda na impossibilidade de coexistência de dois lados distintos, do mundo, que seria o norte rico industrializado que domina o saber técnico-científico, a moderna industrialização e que, tem privilégio do pensar civilizado, do outro lado da linha o sul pobre e incapaz de criar possibilidades de emancipação tecnológica, econômica e democrática, daí a necessidade de sempre ter seus espaços territoriais a ter de se adequarem aos diversos momentos de necessidades do capitalismo global que emana do outro lado da linha, já que não dispõe da capacidade para desempenhar outras funções que não sejam o de suprir demandas do capitalismo global.

A monocultura do dendê

A Amazônia brasileira como parte integrante da América Latina não poderia deixar de estar submersa a essa realidade imposta pela condição da colonialidade do poder que não é somente europeia é também americana. Essa condição tem se traduzido ao longo de sua história nas formas de domínio e exploração do território amazônico e dos sujeitos dele pertencente, onde, está engessada a ideia de modernização, construída essencialmente a partir de uma perspectiva filosófica e sociológica de que ESCOBAR (2005) diz ser a raiz da

ideia de uma globalização crescente e onipotente, numa concepção de modernidade, como um fenômeno essencialmente europeu, é assim um processo que emana dos poucos centros, sendo por isso para esse autor difícil de desmentir.

Essa é a concepção de modernidade e desenvolvimento que fez e faz parte da política de ocupação da região amazônica desde o período colonialista, ela carrega em si o peso da colonialidade, e isso explica porque as práticas produtivas implantadas na região foram pensadas sempre num padrão exógeno.

Disseminou-se a ideia de que o modo de vida dos sujeitos amazônicos e seus sistemas culturais de produção por meio da agricultura familiar careciam de serem superadas já que possuem características inferiores, se comparadas aos modelos europeizados de produção, além de que, são incapazes de gerarem riqueza suficiente para alavancar o processo de desenvolvimento regional.

Por isso as políticas de desenvolvimento não consideraram as práticas de produções locais da região, além de não priorizarem o benefício desta população, ao contrário procuram sempre transformar essa complexa realidade, sob a justificativa de necessidade de geração de emprego e renda e desenvolvimento, trata-se de um sacrifício necessário para o advento da prosperidade econômica e da melhoria da qualidade de vida, dentro do molde euro centrista. Conforme, nos alerta Dussel (1994, p. 86):

...En esto consiste el mito de la modernidade, em un victimar al inocente (al Outro) declarándadolo causa culpable, de su própria victimación, atribuyendose el sujeto moderno plena inocência com respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización. La misma lógica se cumple desde la conquista de América [...] Vejamos este discurso tal como se desarrolló em el tempo del nacimiento de la modernidade, em la disputa de Valladolid em 1550, la más insigne do los últimos quinhentos años, por sus consecuencias y actual vigencia.

Nesse contexto o grande capitalismo passou a ganhar prioridades no território amazônico de acordo com a pedida momentânea do sistema global, assim, a partir da década de 1980 a prática produtiva do dendê passou ser disseminada e considerada como meio necessário para a geração de renda, combustível limpo, além de ser apontada, segundo (HOMMA, 2009) como uma possibilidade de recuperar áreas desflorestadas e promover o desenvolvimento regional.

Desta forma, comunidades amazônicas secularmente habituadas a trabalharem em sistemas culturais locais, como a produção da agricultura familiar voltada especificamente para a produção policultora e extrativismo, veem-se seduzidos a se adequarem a esta outra forma produtiva.

A lavoura do dendê é uma das que mais crescem no mundo, isso não se restringe à multiplicidade que é dada ao seu uso, ela é uma lavoura eficiente, pois é capaz de produzir dez vezes mais que a soja em menos terra cultivada, com preços elevados no mercado internacional, essas condições tornam o cultivo do dendê uma produção barata e lucrativa (BECKER, 2010). Dai podemos compreender o grande interesse por se adotar essa monocultura como o carro chefe da contenção do desflorestamento, da geração de renda, redução da degradação ambiental e desenvolvimento regional.

Trata-se de uma conjuntura que está centrada em uma estratégia de produção e consumo cuja, dinâmica principal perpassa em um complexo mercado transnacional, liderado pelos principais países do sistema econômico atual e que acaba definindo ações de atores locais, neste caso em especial a “sedução” pela prática de uma nova forma de produção, o cultivo do dendê.

É neste cerne que fica clara a correlação da colonialidade com a dinâmica que perpassa em dimensão global mais que acaba por incidir em estruturas locais. O sentido que é colocado no discurso sobre o dendê faz com que ele passe a ser assimilado pelos agricultores familiares como única via para que estes possam alcançar a melhoria na qualidade de suas vidas, seja através da empregabilidade nos projetos de dendê, seja através da própria adoção desta cultura como uma prática efetiva de cultivo em suas próprias propriedades, que vem ocorrendo com significativa relevância na Amazônia paraense (EMBRAPA, 2010).

É a continuidade do modelo de intervenção econômica da Amazônia que prega o desenvolvimento regional a partir de iniciativas externas, e que mais recentemente acrescentou o discurso ambientalista como mais um ingrediente que reforça esse projeto de dominação. Como escreve (LIMA, 2011, p. 128 e 129);

...este é um discurso (ambientalista) que foi redirecionado e capitalizado no sentido de se produzir a ideia de uma sustentabilidade conservadora, que busca se legitimar como uma proposta moderna e eficiente e capaz de orientar a transição de um modelo de crescimento exponencial esgotado para um desenvolvimento sustentável.⁵¹

⁵¹ O discurso de desenvolvimento sustentável adotado para as causas do mercado, compreende o desdobramento da proposta originada nos trabalhos da Comissão Brundtland

Estes segmentos apropriam-se da razão prática e utilitária destes discursos, tornando-os recorrentes na propagação da ideia dos mercados competitivos, do otimismo tecnológico e distribuição de renda e inclusão social e econômica. As empresas demonstram-se dispostas a assumir a bandeira, da sustentabilidade ambiental através de suas variadas vertentes, tais como responsabilidade social, economia verde, produção limpa, otimismo tecnológico. Este discurso se legitima pela hegemonização do poder global, difundida por meios diversificados, tais como governamentais, não governamentais, privados e não privados, nacionais e internacionais, cabendo às sociedades adaptaram-se a essa novas exigências.

Naturaliza-se assim, um ideário de desenvolvimento euro americano para o homem e a mulher amazônica, com uma origem não recente, mais que continua sendo pertinente. (FREIRE, 2004) em uma de suas análises sobre o processo de colonização dizia que o colonizado passou a sonhar sonho do colonizador. Esse é um pensamento bem aplicado ao ideário de desenvolvimento que envolve a expansão da lavoura de dendê na Amazônia.

Embora saibamos que há resistências, esse ideário de desenvolvimento eurocêntrico, tornou-se um instrumento eficiente para produzir uma expressão naturalizada, onde só se dar ênfase para as “vantagens” que podem ser alcançadas através desta prática de produção. Não se dá destaque às demandas socioculturais dos sujeitos que constituem a parte mais vulnerável do processo, os agricultores familiares. O ponto máximo é a inculcação de que esta é a alternativa capaz de promover a prosperidade econômica, social além de contribuir com a melhoria da qualidade ambiental, daí a assimilação do sonhar o sonho do colonizador poder se aplicada a essa realidade.

É a mais pura materialidade de que a globalização que está em curso é em primeiro lugar como afirma (QUIJANO, 2005, p. 1)

A culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo

em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.

Nessa perspectiva a modernidade e o desenvolvimento são encarados como um produto exclusivo de natureza europeia, e se assim é, cabe apenas ao outro envolvido no processo, no caso em questão os agricultores familiares assimilarem e executarem as tarefas de produção que lhes são recomendadas no contexto da divisão territorial do trabalho, criada pela dinâmica de mercado liderada pela Europa e Estados unidos.

Sendo considerados inferiores pelo ideal eurocêntrico já que não dominam o saber científico e tecnológico, esses sujeitos são também incapazes de pensarem e gerirem seu próprio desenvolvimento, por isso precisam de modelos pensados por atores externos a sua realidade, posto que só assim, irão conseguir reverter a situação de pobreza, atraso se comparados ao modelo que está configurado nas sociedades ocidentais.

Considerações Finais

O que se pode concluir após esta breve reflexão, é que a conjuntura discursiva que orienta as ações no sentido de tornar a Amazônia um reduto da produção do dendê, bem como a intenção de inserir a agricultura familiar no programa nacional de produção do biodiesel está impregnado de preceitos colonialistas.

Extinguiram-se as antigas administrações coloniais, no entanto prevalecem às estruturas que encaminham agora uma situação de colonialidade que de forma habilidosa vem se adequando às questões contemporâneas. Essa habilidade denota a ampliação das temáticas que passam a ser tomadas como bandeira de uma mudança aparente da situação de dominação que se organiza desde o período de colonização.

Para garantir a hegemonia os líderes da colonialidade, representados pela classe dominante, vão adequando seus discursos suas ações por intermédio de um mecanismo organizacional que funciona como se fossem tentáculos, desta forma elaboram estratégias de atuação, nos vários segmentos da sociedade contemporânea sem nunca desviarem-se de seu maior objetivo, que é manter-se na esfera de dominação.

Referências

BECKER. Bertha K. **Recuperação de áreas desflorestadas da Amazônia**: será pertinente o cultivo de palma de óleo de (Dendê)? Revista *Confinns*. N. 10 p. 1 a 19. 2010.

DUSSEL. Enrique: **Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade** In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs) . São paulo: Cortez, 2010 (p.342 a 395).

_____: **Crítica del mito de la modernidade e dos paradigmas de modernidade**. El encobrimiento del índio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidade. México: Cambio XXI; Colégio Nacional de ciências Políticas y Administración Pública, 1994.

ESCOBAR. Arturo. **Mundo y conocimientos de outro modo**: el programa de investigacion de modernidade/colonialidade_ Más allá del tercer mundo globalizacion y diferencia. Colômbia. Instituto Colombiano de Antropologia e História. Universidade del Cauca, 2005.

EMBRAPA. **Sistema de produção de dendê** disponível em: <http://embrapa.org.br>. acesso em 12.09.2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Parte 1 – Sobre os nacionais: UNESP, 2004.

GROSGOUEL. Ramôn. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs) . SP: Cortez, 2010 (p.455 a 491).

HOMMA. Alfredo K Orama. **Amazônia: como aproveitar os benefícios da destruição**. Estudos avançados dez 2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/06.pdf.

HUSTIENNE, Thomas. **Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável na Amazônia**. Novos Cadernos NAEA, Belém, v. 8, n. 2, p. 21 a 21, dez. 2005.

LIMA, Gustavo. **Crise ambiental, educação e cidadania**: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In LOUREIRO, Carlos F. B Loureiro; Philippe P. Layrargues, Castro. Ronaldo Souza de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania** (orgs). SP: Cortês, 2011 (p.115 a 148).

_____. **O discurso da Sustentabilidade e suas Implicações para a Educação**. Revista *Ambiente & Sociedade* – Vol. VI nº. 2 jul./dez. 2003.

SANTOS, Boaventura Santos. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs) . São paulo: Cortez, 2010 (p.31 a 83).

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In SANTOS, Boaventura, MENESES, Maria Paula (orgs). São paulo Cortez.

_____. Quijano, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org)*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.p.227278.<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

SCOTTO, Gabriela, CARVALHO Cristina de Moura, GUIMARÃES, Leandro Belinasso. **Desenvolvimento Sustentável**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

<http://www.reporterbrasil.org.br/documentos>: **Novos projetos reacendem debate sobre sustentabilidade da produção de dendê**. Acesso em 12.09.2010.

_____: **Agricultura familiar** Biodisel 2010. Acesso em 12.11.2010.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO

Robson dos Santos Bastos⁵²

Resumo

Este artigo trata de reflexões filosóficas sobre o processo de institucionalização das políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, a fim de verticalizar o conhecimento acerca da constituição destas políticas na formação da identidade do profissional da educação. Trata de um ensaio teórico fundamentado em um contexto histórico referente à concepção de educação, sujeito e sociedade e faz em uma revisão bibliográfica sobre a constituição do conhecimento moderno ocidental. Apresenta reflexões históricas sobre o pensamento dos principais filósofos gregos, considerados referências históricas no pensamento ocidental e na educação mundial, e a relação com o mito da modernidade eurocêntrica, o contexto em que as políticas de formação de professores são instituídas na educação brasileira, a partir de orientações dos Organismos Internacionais e o papel das entidades científicas frente aos desafios apresentados para este novo milênio. Observa que, no Brasil, a consolidação das políticas de formação docente sofre influências externas no sentido de fortalecer a hegemonia do capital estrangeiro no país, e identifica resistência significativa vinda de setores da sociedade civil que se contrapõem a esse processo.

Palavras-chave. Educação. Políticas de Formação Docente. Organismos Internacionais.

Introdução

O processo de mudança vivenciado hoje na sociedade, de modo geral, exige que os indivíduos estejam preparados, habilitados e qualificados para assumir responsabilidades diante das novas exigências do mundo do trabalho. Essas demandas fomentam a formação de trabalhadores com grau de escolaridade moldado num conjunto de habilidades e competências que tornam o ser humano um sujeito mais competitivo e capaz de desenvolver uma maior empregabilidade junto ao modelo de produção atual, perspectiva que faz da educação uma área estratégica para o desenvolvimento de políticas que fortalecem essa concepção de mundo e sociedade.

Até bem pouco tempo a escola cumpria seu papel na formação de trabalhadores (as) com referência em um determinado tipo de modelo de produção,

⁵² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

pois preparava o indivíduo a partir do paradigma dicotômico que separa o trabalho manual do intelectual. Diante às críticas sofridas no processo de modernização do ensino e do crescente uso da tecnologia na relação com o conhecimento globalizado, este espaço educativo sofre fortes pressões para atender à modernização da sociedade, sendo assim, o professor, sujeito responsável pelo acesso ao conhecimento nesse ambiente formal de ensino, passa a ser questionado e responsabilizado pelo insucesso e/ou despreparo de seus alunos.

Com isso, as Políticas de Formação de Professores vem sendo alvo de debates e pesquisas nos diferentes setores da sociedade, sobretudo no acadêmico, onde estudos e eventos científicos contribuem significativamente para a ampliação dessa discussão. Diante deste processo, percebe-se que tais políticas não estão isoladas no mundo, pois se relacionam a dimensões políticas, econômicas e sociais que, raramente são reveladas nos documentos oficiais. É com a preocupação de ter esse olhar, amplo e epistemológico, que o artigo dialoga com as Políticas de Formação Docente no Brasil, com o intuito de identificar pressupostos que possam contribuir para o reconhecimento dos conceitos e princípios presentes nestas políticas e na relação com as orientações de organizações que representam interesses internacionais na educação mundial.

Para isso, utilizamos como caminho, na construção teórica, três momentos que se complementam e interagem, na reflexão aqui proposta. Primeiramente o resgate das concepções filosóficas sobre a educação na história da humanidade ocidental, com o olhar histórico do pensamento filosófico que predominou na história mundial procurando analisar essa dimensão no contexto educacional a partir de dois conceitos de modernidade; em seguida, tratamos sobre as políticas educacionais brasileiras e os organismos multilaterais, da gênese de ambos, partindo de um determinado tempo histórico (pós-segunda guerra mundial) e focando em fatos importantes que indicam uma interferência destas instituições no desenvolvimento destas políticas.

Para finalizar, tratamos sobre os desafios da formação docente para o século XXI, onde pontuamos os dilemas que hoje estão postos para as Instituições de Ensino Superior Pública no país, a organização das duas instituições governamentais que hoje coordenam e regulamentam a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica, bem como o papel dos movimentos sociais, sindicatos e entidades científicas que tratam sobre esse tema, e que produzem político e academicamente no sentido de contribuir para o processo de transformação do quadro em que a educação brasileira se insere hoje.

Essas reflexões buscam contribuir com a ampliação dessa discussão no meio acadêmico e na sociedade em geral, não pretendendo esgotar esse debate,

bem como contribuir para o aprimoramento e a continuidade de suas reflexões e assim cumprir com o seu papel político-acadêmico para a sociedade.

Sobre as Concepções Filosóficas da Educação na História da Humanidade Ocidental

Para identificar a concepção de educação, sujeito e sociedade, que se expressa nas políticas de formação docente presentes hoje nas Instituições de Ensino Superior, é necessário refletir, inicialmente, sobre os pressupostos filosóficos que a constituem em suas diferentes dimensões. Neste sentido, torna-se relevante dialogar com as bases epistemológicas que se apresentam na política educacional brasileira a partir de um olhar histórico da educação, com o intuito de compreender como o processo das políticas educacionais vem se constituindo na formação de professores no Brasil.

O debate filosófico sobre educação e formação de professores parte necessariamente de um olhar atento ao sujeito e à sociedade que se pretende formar através da ação educativa. Essa preocupação nos possibilita reconhecer o que está além do aparente, o que não é claramente revelado, neste sentido, procuraremos identificar a essência do que está sendo proposto à sociedade por meio de práticas pedagógicas fomentadas pelo sistema educacional brasileiro, sobretudo as políticas de formação docente, pois segundo Oliveira (2006)

A própria concepção de educação é construída a partir de uma dada concepção de ser humano em relação ao mundo e os fins da educação são definidos em função dessa mesma concepção. Daí a importância do estudo antropológico-filosófico para a educação e a necessidade de elaborarmos uma análise sobre as *concepções de ser humano* presente em nossa história. (p. 42)

Para esse processo de identificação das concepções presentes no sistema educacional em uma perspectiva histórica, iniciaremos a partir de teorias que por séculos foram apresentadas como referências para o pensamento educacional no mundo ocidental. Partiremos de conceitos difundidos pelo pensamento europeu a partir da constituição da modernidade que teve origem no séc. XIV com início do colonialismo. Contudo, teremos a preocupação de apresentar um contraponto a esse pensamento eurocêntrico a partir de teorias pós-coloniais constituídas por um grupo de estudiosos Latinos Americanos que questiona esse pensamento através de revelações das estratégias utilizadas historicamente pelo colonialismo europeu na perspectiva de manter o poder hegemônico no mundo, isso com o cuidado de não

cometer injustiças com teorias que também surgiram neste continente, mas que não dialogam a mesma concepção de mundo e de sociedade.

A educação a partir do pensamento moderno

No pensamento europeu, a educação, tem seu contexto sistematizado a partir da concepção grega de ser humano, na qual se tem como princípio fundamental para a formação do ser humano (JAEGER 2000 apud OLIVEIRA, 2006), um sujeito caracterizado pela habilidade de racionalizar sobre o mundo e de ter atitudes morais; essa capacidade determinava suas atitudes no mundo. Neste sentido, as ações humanas que utilizam como referência o intelecto recebe um valor significativo em detrimento às atividades que têm como característica ações manuais, desta forma, a mente é considerada superior ao corpo matéria.

Percebemos que o pensamento dualista é uma herança que carregamos desde Sócrates e Platão, pois para esses pensadores gregos, o conhecer, a contemplação, o teórico e o intelecto, tinham a prioridade sobre o fazer, a ação, o prático e a vontade. Todavia, é importante dizer que estas últimas habilidades humanas não são anuladas pelas primeiras, mas sim subordinadas a elas (PLATÃO, 1972). Desta forma o ato educativo para esses filósofos deveria desenvolver uma formação racionalizada do indivíduo, cabendo aos subalternos, à população escrava e aos desprovidos a tarefa das ações manuais.

A capacidade de gestão e de reger a vida dos seres humanos cabia aos que tinham o dom ou aos que eram educados a exercer a racionalização sobre o ato humano; Para Aristóteles (apud OLIVEIRA, 1973, p. 256) “a função do homem é uma atividade da alma que segue ou que implica um sentido racional”, a vida em sociedade deve seguir uma lógica racionalizada. Portanto, a educação grega e, por conseguinte, a ocidental, segue por séculos a mesma lógica de formação humana que ao longo de todo período colonial impõe e influencia a educação americana e africana.

O pensamento grego, principalmente o platônico continua durante a Idade Média, quando a Igreja Católica se apropria dessas ideias e as utiliza para ligar o corpo ao pecado e à tentação, estabelecendo uma relação direta entre corpo e sexualidade. Com isso, o indivíduo deve ser tratado de maneira discreta, com respeito e moderação, dentro de regras e da moral, devendo seguir às leis divinas, renunciando aos prazeres mundanos, para não ser uma ameaça à vida. Desta forma, predomina a valorização do ser humano como pessoa orientada para Deus ou para a servidão a ele, pois dele o sujeito teria vindo. Sendo assim a educação, a formação dos sujeitos e o poder político deveriam seguir os preceitos apresentados

pelo cristianismo em que o homem deveria seguir à religião cristã e à filosofia voltada para fé. (OLIVEIRA, 2006)

Na Europa e nas terras colonizadas os grupos sociais seguem às orientações ou às imposições da igreja cristã, pois tudo passa a ser explicado a partir da vontade de Deus. Com isso, a educação implementada pelos jesuítas aos povos colonizados é um grande exemplo desse processo de formação dos indivíduos, ação que se justificava pelo necessário processo de “civilização” dos povos ditos primitivos que nelas se encontravam, pois este ser divino/superior melhor explica aos homens a maneira mais adequada de viver em harmonia na sociedade.

No pensamento Renascentista, já no séc. XII, a consciência passa a ser uma possibilidade aos seres humanos sobre suas ações no mundo e não mais como sujeitos passivos na sociedade, sendo vistos também como indivíduos capazes de intervir no meio social em que vivem, ou seja, já não estão de tal maneira, ligados e dependentes da religião. Neste período histórico

A formação humana tornou-se o tema preferido da arte e a educação adquiriu um cunho humanista, com a valorização da personalidade humana como ser livre e racional, objetivando a formação cultural do ser humano (racional, físico e estético) e o cultivo de matérias realistas e científicas que despertaram a atitude de investigação da natureza e contribuíram para o desenvolvimento da ciência (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Nesse processo, a educação se desenvolve por meio do método da imitação: estratégia adotada como instrumento de formação dos intelectuais. Com isso o ato educativo em geral apresenta elementos centrais para impor um novo olhar sobre o mundo, sem a influência direta de uma divindade. Contudo, a escola acaba mantendo-se à margem da grande renovação científica e cultural que se dá a partir do Renascentismo. (VIEIRA e FREITAS, 2003).

A partir do Séc. XII, o indivíduo passa a ser concebido de diversas formas (racional, sensitivo, natural, socioeconômico e político), dando início a um processo de formação humana por meio de uma relação permanente entre o trabalho, a ciência e a sociedade, cuja marca está na capacidade de sua intelectualidade sobre o mundo, ou seja, há um retorno a supervalorização do intelecto já vivenciado na Grécia Antiga. Neste período, acontecem as revoluções burguesas no mundo, tendo como destaque a revolução francesa, movimentos que sustentavam um discurso liberal, pautado pelos princípios do individualismo, liberdade, igualdade, propriedade e democracia. Esses movimentos, que em muitos

casos foram conduzidos por setores burgueses da sociedade, defendiam que o sujeito deveria ser educado a partir dessas referências, ou seja, o sujeito deveria ser responsável de si próprio e das ações que executa.

Essa concepção de sujeito e sociedade está acompanhada por uma evolução da ciência positivista, dimensão técnica, vinculada a valores burgueses, em que a formação de profissionais deve ser baseada pelo desejo da ordem e da produtividade, com sustento na ciência e no conhecimento técnico. Essa concepção influencia a formação de professores no mundo ocidental, que é de modo geral, sistematicamente tratada e defendida pelo setor intelectual burguês, como um processo de desenvolvimento de conteúdos orientados pela pedagogia do aprender a aprender, uma concepção de formação que expressa uma ideologia ligada ao liberalismo. Um exemplo disso está expresso no movimento escola novista, no construtivismo, na pedagogia das competências, na pedagogia de projetos, na pedagogia do professor reflexivo, dentre outras propostas pedagógicas. (DUARTE, 2000)

Em contraposição a essa concepção liberal de sujeito e sociedade, surge no séc. XIX a filosofia marxiana que, apesar de não ter uma teoria específica sobre a escola e a educação ou sobre a formação de professores, vem contribuindo significativamente para o processo de libertação do ser humano das diferentes formas de alienação, dentre elas a educação vinculada a valores burgueses. O debate sobre a educação encontra-se diluída em sua vasta obra, na qual produziu em parceria com Engles.

Nessas produções a problemática relacionada à educação encontra-se indissociavelmente articulada as diferentes questões presentes na grande área de investigação, em que Marx se deteve por 15 anos, o capital burguês. Para uma pequena exemplificação desta afirmação utilizaremos aqui algumas reflexões a respeito da “pedagogia marxiana”, articulada por intelectuais como: Suchodolski, Manacorda e Dangeville (apud LONBARDI, 2008), que de maneira geral nos possibilita compreender a articulação existente entre a educação e o pensamento de Marx e Engles.

1. *Crítica a educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa.* Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engles também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa;
2. *Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação.* O tratamento de Marx e Engles dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do

processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência;

3. *Educação comunista e formação integral do homem* – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia. A concepção educacional marxiana-hegeliana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem. (pg. 10)

Percebemos que a contribuição desses dois importantes teóricos para a educação e conseqüentemente para a formação de professores nos traz uma dimensão contra hegemônica, como proposta de formação do sujeito, que se contrapõe ao idealismo hegeliano a partir de princípios baseados no materialismo dialético, visando à compreensão do ser, da totalidade, pois tudo está relacionado e nada está isolado no mundo, para tal o trabalho é proposto como um fenômeno essencial na formação do indivíduo, um elemento que faz parte do ensino. Contudo, acreditamos que essa relação trabalho-ensino, apesar de ser uma premissa marxiana, deve ser melhor desenvolvida a partir de uma perspectiva gramsciana, no qual defende uma formação humanista.

Segundo Manacorda (2007):

Gramsci repropõe a conexão marxiana (e leniniana) de ensino-trabalho, [...] sem acolher integralmente a hipótese marxiana de um trabalho produtivo, industrial e, portanto, remunerado, das crianças. O trabalho para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é um aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas várias formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Enquanto que em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci, ocorre a interação do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino. (p.136).

Sendo assim, compreendemos que hoje a contribuição de Marx e Engles para a educação não deve ser desconsiderada pelo seu tempo histórico, talvez suas produções apresentem atualmente conhecimentos insuficientes, devido o aprimoramento da sociedade burguesa. Contudo, compreendemos que os princípios

teóricos que eles estabeleceram em suas obras, sobretudo em *O Capital*, no método de análise da sociedade burguesa, ainda contribuiu significativamente para a compreensão do modo de produção capitalista, ou seja, o essencial da realidade contemporânea presentes em todas as suas dimensões.

Já no séc. XX e neste início do séc. XXI, os pressupostos filosóficos que permeiam a sociedade, bem como a educação e a formação de professores nascem de conflitos ideológicos presentes entre duas concepções filosóficas antagônicas, o capitalismo e o socialismo. Neste processo de conflitos ideológicos a dimensão dada na relação do homem com a natureza parte de suas dimensões sociais, ou seja, na medida em que o indivíduo se modifica a partir de suas relações sociais ele também modifica o mundo em que vive. (OLIVEIRA, 2006)

Nesse processo de relação do ser humano com a natureza e de conflitos ideológicos presentes na sociedade, importantes nomes – tais como Gramsci, Althusser, Rousseau, Florestan Fernandes, Paulo Freire e muitos outros - surgem na perspectiva de estabelecer um diálogo com uma educação preocupada com as classes oprimidas. Dentre estes, destacamos Freire pela sua importância para educação no Brasil e no mundo, pois, assim como outros importantes intelectuais, contribui para superação das teorias positivistas, muito difundidas no séc. XIX e ainda presente no séc. XX; criou a possibilidade de desenvolvimento educacional na perspectiva do atendimento às classes populares; propôs um método pedagógico que possibilita um acesso ao conhecimento sistematizado aos indivíduos excluídos do processo educacional; e fomentou a criação de políticas públicas na perspectiva do amplo atendimento social.

Podemos dizer que no Brasil, a partir de pensadores como Freire, bem como sindicatos e entidades científicas ligadas a educação, as políticas educacionais passam a ter outro olhar para a formação de professores, contudo, tais intervenções tornam-se um campo de conflito em que as ideologias se apresentam na perspectiva de manter o *status quo* da sociedade burguesa ou da transformação da realidade social. A escola e as instituições de formação de professores são exemplos disto, pois nestes espaços educativos interesses distintos se apresentam em seu cotidiano, seja no Projeto Político Pedagógico que rege as intervenções dos sujeitos destas instituições, no planejamento dos professores, nas intervenções da direção ou na organização política dos discentes, docentes e comunidade em geral.

É nesse contexto conflituoso que o profissional da educação está atuando, um ambiente que é fruto de um sistema político que interfere no processo de formação dos sujeitos nesses diferentes espaços, seja ele formal ou não. Por conta disso, autores contemporâneos da América Latina como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Castro-Gómez, dentre outros trazem uma nova

discussão sobre o processo de domínio do conhecimento a partir de uma referência histórica constituída no discurso europeu sobre a modernidade, uma referência de conhecimento que, até hoje, se coloca como modelo único e universal na produção dos saberes.

A crítica ao mito da Modernidade

Para dialogar sobre esse tema e relacioná-lo com a as políticas de formação docente no Brasil, foco central de nosso debate, torna-se necessário estabelecer um diálogo filosófico com os estudos de Luiz Oliveira⁵³, pois nele o autor apresenta um estudo sobre o mito da modernidade instituída a partir do pensamento europeu. Um debate importante que nos possibilita uma reflexão crítica sobre o processo histórico da constituição do mundo ocidental a partir de uma perspectiva unilateral.

Como percebemos, o pensamento grego que tem como principal referência Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros, como berço do pensamento moderno, segue uma sequência histórica e ideológica única que nasce na Grécia, passa por Roma até chegar à Europa moderna (exemplo demonstrado no esquema 1), essa referência sobre o pensamento moderno segundo Dussel (1995 apud OLIVEIRA, 2010, pg. 35) “é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista”.

Esquema 1



Fonte: Dussel, 2005, p. 59

⁵³ Uma tese de doutorado apresentada ao PPGED da PUC/Rio, no ano de 2012, cujo tema é: História da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular

Esse processo de evolução da modernidade é o que predomina hegemonicamente na história do pensamento ocidental eurocêntrico. Para Dussel (2005), trata-se de uma criação ideologicamente instituída pelos europeus que rouba a cultura grega na perspectiva de fomentar a ideia de que o centro da história mundial parte da Grécia e da Roma antiga. Contudo, o autor questiona essa teoria afirmando que há dois conceitos de modernidade: um eurocêntrico, provinciano e regional instituída na Europa no séc. XVIII com o discurso de “proporcionar o desenvolvimento do ser humano” que tem como princípio da subjetividade a reforma, a ilustração e a revolução francesa, e o outro é uma.

[...] visão da “Modernidade”, em um sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo *moderno* o fato de ser (seus estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Isto é, nunca houve empiricamente História Mundial até 1492 (como data de início da decolagem do “Sistema-mundo”). Anteriormente a esta data os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Somente com a expansão portuguesa a partir do século XV, chegada ao Extremo Oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta torna-se o “lugar” de “*uma só*” *história Mundial* (DUSSEL, 2005, pg. 59).

Percebemos então que a referência europeia questionada por Dussel se constitui como modelo para o mundo, uma universalidade concreta hegemônica sendo a Europa o centro da história mundial. Sendo assim, podemos afirmar que a subjetividade da sociedade brasileira, bem como as políticas educacionais, ao longo da história sofrem influências de pensamentos eurocêntricos. Neste sentido, cabe uma reflexão de como esse processo acontece, aspecto que trataremos com maior ênfase mais adiante.

Dando continuidade a nossa reflexão sobre o mito da modernidade, percebemos que seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos partem de uma civilização que se auto intitula a mais desenvolvida e superior (OLIVEIRA, 2010), entretanto, esta modernidade está vinculada ao colonialismo, ou seja, o processo de dominação, subordinação, segregação e exploração que os povos colonizados foram submetidos a partir do séc. XIV, com o discurso da civilização, foi o veículo que conduziu o fortalecimento da referência eurocêntrica sobre o pensamento mundial. (DUSSEL, 2005)

Quijano (2005) define esse processo como “colonialidade do poder”, termo utilizado para representar a estrutura de dominação que a Europa impôs às nações colonizadas e que ainda a mantém mesmo com o fim do colonialismo, pois

a cultura europeia faz parte do imaginário das ex-colônias em que a referência de poder, de sociedade ideal, cultura superior, modelo de beleza é o padrão europeu, enquanto que referências que não estejam enquadradas nesse modelo tornam-se subalternizadas, como é o caso da cultura africana e latino americana.

Dessa maneira, tem-se a referência de que tudo que vem dos países europeus é o que deve servir de modelo para o Brasil, pois de acordo com Oliveira (2010) a “colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, os mundos simbólicos, as imagens dos colonizados e impõem novos.” Com isso, nas ex-colônias criam-se um imaginário de discriminação da cultura local, de desvalorização da própria história, sendo que:

Essa operação pode ser realizar de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA, 2010, p. 40 – 41)

Refletindo sobre esse aspecto para dialogar com o nosso objeto de estudo, podemos acreditar então que, hoje a “colonialidade do poder” desenvolvida pela Europa, influencia as políticas educacionais no Brasil, pois historicamente essas políticas sofrem intervenções de organismos internacionais que representam os interesses de países que detém o poder econômico no mundo, pois suas orientações são referências para o desenvolvimento dos Planos Nacionais para a Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Políticas de Formação Docente, dentre outras políticas Brasileiras.

Portanto, para refletirmos minimamente sobre esse processo na política educacional deste país, buscaremos a partir de então realizar uma pequena análise, porém significativa, das estratégias utilizadas pelos países ditos “desenvolvidos” no processo de manutenção desta “colonialidade do poder” no Brasil, neste sentido, ressalta-se uma reflexão importante sobre o que tratamos referente ao mito da modernidade. Até que ponto esta crítica à modernidade é suficiente para uma perspectiva teórica e política que questione e supere a sociedade capitalista, responsável por esse processo de dominação histórica do mundo ocidental?

Acreditamos que as contribuições teóricas de Marx e Engles continuam sendo - há mais de um século – uma proposta de análise que nos dá uma visão de totalidade e de interpretação das dinâmicas mais amplas de mercantilização de todas as dimensões da vida humana, através de suas teorias podemos compreender

a sociedade capitalista contemporânea e as tendências hegemônicas da globalização neoliberal na educação brasileira. Nesse sentido, faremos um diálogo com as políticas públicas educacionais com uma visão de sua totalidade⁵⁴, uma estratégia de análise que nos possibilitará refletir sobre os pressupostos filosóficos que a constitui a partir de uma visão ampla.

As Políticas Educacionais Brasileiras e os Organismos Internacionais

Para compreendermos o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil e a sua relação com os Organismos Internacionais, torna-se relevante iniciarmos esse diálogo a partir de um determinado tempo histórico. Trataremos sobre esse tema tendo como referência a primeira metade do século XX, mais especificamente o período pós-Segunda Guerra Mundial, momento em que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) no país, as políticas públicas governamentais voltadas para a educação demandavam um projeto educativo com o intuito da reestruturação produtiva do Estado, no qual era exigido a desenvolver uma educação voltada para a vida e a revisão de seu sistema de ensino.

Ainda segundo os autores, nesse momento o olhar governamental sobre a educação brasileira passa a apresentar uma preocupação de afirmar a educação como um processo para toda a vida e possível de ser vivenciada para além dos muros da escola⁵⁵, além de revisar o sistema de ensino, a ordem agora é reduzir o fracasso dos alunos, diminuir o custo com a educação, e valorizar os recursos humanos e materiais, na perspectiva de formar “capital humano” para acompanhar o processo de “modernização” da sociedade. Com isso, surge inúmeras políticas, tais como: “a do livro didático, da avaliação, da reforma curricular, da formação de professores, da reforma das universidades e do ensino superior”. (IDEM, 2002, p. 13)

No período pós-guerra o Estado assume novas funções frente às demandas do modelo de produção que estava sendo implantado no Brasil, o país estava vivendo a ascensão das indústrias e a produção em massa requeria investimento em capital humano e condições de demandas estáveis, dinâmica necessária para uma produção lucrativa. Nessa perspectiva, a política governamental deveria responder a essa demanda através de políticas públicas. Assim diz Peroni (2003):

⁵⁴ Buscaremos esse diálogo com a categoria totalidade pelo fato de não estarmos apenas buscando compreensão particular do real, o objetivo é buscar uma “visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, e, enfim coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 2000, p. 27).

⁵⁵ A própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) reconhece as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar.

O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego. (p. 22).

Percebemos que tem início no país um modelo de desenvolvimento, já utilizado pelos países mais ricos do mundo, vem aqui um exemplo da “colonialidade do poder” através do discurso sobre o Estado de bem-estar social, ou seja, uma referência de organização política e econômica que deveria garantir minimamente, educação, saúde, habitação, renda e seguridade social para todos. Esse modelo pode ser percebido no período desenvolvimentista da Era Vargas, que teve o propósito de estimular a industrialização com vista ao progresso. (ASSUNÇÃO, 2005)

Para Draibe (1989), esse momento no Brasil se deu em três etapas, uma entre 1930 e 1980 quando houve mecanismos de garantias e substituição de renda por sistema de proteção social como a legislação trabalhista em 1943; outra entre 1980 e 1988, período em que ocorreu um movimento de reordenamento das políticas estaduais e municipais na busca por alternativas econômicas viáveis para a solução de questões sociais que surgem no período pós-ditadura, tais como: incentivo a participação popular, políticas de descentralização de gestão e adequação de políticas públicas a clientelas específicas; e a última etapa se dá após a constituição federal de 1988; Com a sua promulgação, na visão da autora, houve um avanço no padrão social, porque as modificações contidas no texto legislativo projetam um movimento que vai do modelo meritocrático particularista em direção ao institucional-redistributivo⁵⁶.

Para sustentar essa ideia, Draibe (1989) nos coloca que havia uma tendência muito forte no início dos anos 1990, de se adotar um padrão mais

⁵⁶ Para Draibe (1989) existem três tipologias de Estado de bem-estar social: 1) *residual*, na qual a política social intervém *ex-post*, apenas quando os canais naturais de satisfação das necessidades individuais se mostram insuficientes. A intervenção do Estado é seletiva e em caráter limitado no tempo, e findará quando a situação emergencial for sanada; 2) *meritocrático-particularista*, que pressupõe que cada indivíduo deve estar em condições de resolver suas questões, com base no mérito próprio; no entanto, reconhece a necessidade da intervenção político-social para corrigir, ainda que parcialmente, as distorções geradas pelo mercado; 3) *institucional-distributivista*: concebe o sistema de *welfare* como parte importante e constitutiva das sociedades contemporâneas, voltado para a produção e distribuição de bens e serviços sociais, os quais são garantidos a todos os cidadãos. Ancora-se na premissa de que o mercado é incapaz de realizar, por si próprio, uma alocação tal de recursos que elimine a pobreza.

universalista de Bem-estar social como: o aumento do caráter redistributivo das políticas sociais; ampliação e extensão dos direitos sociais; concepção mais abrangente de seguridade social; recuperação e redefinição de patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais. No entanto, as tendências universalistas asseguradas pela Constituição Federal de 88, conflitam com a conjuntura econômica desfavorável, marcada pelo crescente déficit público, às elevadas taxas de inflação e desemprego e ao baixo desempenho do PIB brasileiro.

Essa crise colocou nosso país no caminho de reformas políticas que se concretizaram, principalmente, pela abertura econômica ao capital estrangeiro, causando desestabilidade da política interna, provocando cortes nos gastos sociais, promovendo privatizações de empresas públicas e terceirização de serviços essenciais. É quando a crise do capital revela suas várias facetas, dentre elas a política de abertura política e econômica ao capital estrangeiro que fragiliza a autonomia da população no desenvolvimento das políticas internas, dentre elas a educação.

Esse processo teve seu ápice na década de 1990, quando se observa um aumento das políticas neoliberais no Brasil a partir da inserção e orientação das agências internacionais de financiamento sobre as políticas públicas nacionais. Estas instituições veem à educação como mercadoria; compara a escola, as empresas, os pais e os estudantes a consumidores e a aprendizagem como produto a ser comercializado. (SILVA, 2002)

A gênese dos organismos internacionais

Silva (2010) define organismos internacionais como:

Instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididas em instituições, intergovernamentais: *a) globais*: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, Cepal, MERCOSUL e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não governamentais: Greenpeace, Cruz vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras (p. 01).

Essas organizações internacionais surgem a partir da crise do capitalismo e após a segunda guerra mundial, momentos que promoveram uma profunda depressão econômica dos países ricos como a Inglaterra e EUA. Segundo Nogueira (1999), foi na década de 1940 quando o primeiro “acordo” entre essas duas nações e outros países aliados na Conferência do Atlântico acontece, negociações internacionais sobre o aspecto econômico global. Contudo, neste “acordo” o que prevaleceu foram às intenções norte americanas sobre a inglesa; no ano seguinte, em 1942, houve na “Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas” em New Hampshire/EUA, onde teria ocorrido a preparação das bases teórico-políticas dessas organizações.

A constituição dessas instituições financeiras teve como objetivo a reconstrução organizacional e estrutural dos países devastados pelas guerras, o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos da época e “reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental” (HADDAD S, 2008, p. 7).

Mais precisamente, em 1944, ocorreu a criação de dois Organismos Internacionais mais influentes nas orientações econômicas, sociais e culturais dos países subdesenvolvidos: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), primeira instituição ligada ao Banco Mundial (BM) que é responsável pelos empréstimos financeiros destinados à educação escolar. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que o BM é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, incluindo o Brasil, no entanto, as autoras nos chamam à atenção quanto às relações de poder entre os países na direção desta instituição financeira.

[...] são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1.7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o Banco Mundial tem se constituído em auxiliar a política externa americana. Para se ter uma idéia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 72-73).

Na educação Brasileira esta instituição financeira internacional prestou a sua assistência em três momentos históricos. Segundo Fonseca (2003), isso

aconteceu na década de 1950 através de um intercâmbio entre educadores brasileiros e norte-americanos, no final da década de 1950, por meio de acordos econômicos e, também, por intermédio da Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano (USAID); e a terceira, a partir da década de 1970, aumentando, significativamente, as verbas para projetos educacionais integrados à política de desenvolvimento do Banco respaldada no lema “educação para o alívio para a pobreza”.

Após a criação do BIRD e do FMI, viríamos a ter um aumento na criação de organismos internacionais, no pós-guerra: em 1945, criaram-se a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); em 1947, o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) ⁵⁷, que, atualmente, é um órgão integrante da Organização Mundial do Comércio (OMC), criada em 1995. Em 1948, foram constituídas a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) ⁵⁸, a Organização dos Estados Americanos (OEA) ⁵⁹ e a Agência Especializada da ONU, bem como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) ⁶⁰.

⁵⁷ O Acordo Geral sobre Pautas Aduaneiras e Comércio ou Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (em inglês: *General Agreement on Tariffs and Trade, GATT*) foi criado em 1947, com o objetivo de harmonizar as políticas educacionais dos países membros. Está na base da criação da Organização Mundial de Comércio. É um conjunto de normas e concessões tarifárias, criado com a função de impulsionar a liberação comercial e combater práticas protecionistas regulares, provisoriamente, as relações comerciais internacionais.

⁵⁸ A OTAN foi criada em pleno contexto da Guerra Fria, em que o mundo vivia a bipolaridade bélica e ideológica entre EUA e URSS. Os EUA, já esperando uma futura guerra, literalmente falando, contra a URSS, idealizaram a OTAN, contando com o Canadá e os países da Europa Ocidental, para assim garantir a ajuda de seus importantes e fortes aliados. A aliança foi criada, em 1949, em virtude do Tratado do Atlântico Norte, também denominado de Tratado de Washington. O acordo estabelecia que os Estados-membros da OTAN se comprometiam a assegurar a sua defesa e que, uma agressão a um ou mais aliados, seria considerada uma agressão a todos. (OTAN, 2005).

⁵⁹ A Organização dos Estados Americanos (OEA) é uma organização internacional, estabelecida em 1948, para obter entre seus Estados membros, como indica o Artigo 1º, da sua Carta, “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”. Hoje, ela compreende os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério. (OEA, 2010)

⁶⁰ A CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago no Chile. Mantém duas Sedes e Sub-regionais, uma para a América Central, localizada no México, DF, e a outra para o Caribe, localizada em Porto Espanha (Trinidad e Tobago). Constitui-se em uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU) e foi criada para “monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-

A ONU, instituição internacional, formada por 192 Estados soberanos, foi fundada após a Segunda Guerra Mundial, para “manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos” (ONU, 2004). A referida instituição possui seis órgãos principais, a saber: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Excetuando o Tribunal, que fica em Haia, na Holanda, os demais estão situados na sede da ONU, em Nova York.

A interferência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais

Para Siqueira (2004), esses Organismos Internacionais interferem no setor educacional na perspectiva de dá um enfoque comercial ao trazer em seu bojo a intenção de reduzir a educação a um serviço normatizado pelas regras do comércio, o que “afeta não só a concepção de educação como direito, mas também a identidade e soberania dos países” (pg. 01). Percebemos então que é uma representação clara da manutenção da “colonialidade do poder” sobre os países periféricos. Nessa perspectiva, a educação passa a fazer parte da agenda do OMC como um serviço comercial importante e impede a existência de qualquer barreira para prover o “livre comércio” no setor educacional, neste sentido fomenta a terceirização dessa atividade, vende serviços através de cursos e treinamentos, pesquisas remuneradas ou beneficia empresas, além de fazer marketing comercial para atrair interessados em atuar na área.

É nessa mesma linha de raciocínio que trabalha o FMI, reforçando a desresponsabilização do Estado para com a educação, fazendo com que o mesmo priorize pagamentos da dívida externa em contraposição ao investimento no setor social. No ano de 1998, foi aprovado, por este órgão, um acordo com o Governo Brasileiro, por meio do qual definiu um pacote de empréstimos da ordem de US\$ 41 bilhões, relacionado a uma série de condições que afetaram a economia do país. Tal acordo “embutiou o estabelecimento de outros acordos, empréstimos, e consequentemente, condições juntos aos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento” (PERONI, 2003, p. 9).

americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área.” Em 1992, o documento econômico da CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* propõe articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, o que respalda a ideia de que a educação seja o principal instrumento de melhoria social e econômica para os países em desenvolvimento.

Neste período o Orçamento da União ficou afetado e obrigou o país a gerar um superávit primário equivalente a 2,6% do PIB, no ano de 1999, para cumprir tal acordo, o governo comprometeu-se a elevar receitas e cortar gastos, dentre elas os relacionados à educação, com impacto maior no Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), no valor de R\$112,3 milhões, isso representou 42% do investimento previsto inicialmente. (AÇÃO EDUCATIVA, 1999)

Haddad (2008), afirma que as instituições financeiras multilaterais operam de forma articulada, no contexto da globalização econômica internacional, para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global. Com isso, passam a funcionar como um ministério de educação paralelo, principalmente o BM, interferindo nas políticas educacionais na perspectiva de formar “capital humano” para atender aos interesses do mercado global.

Esse processo interfere nas políticas de formação docente, tendo como referência um novo papel para educação. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior passam a se preocupar muito mais como formação de sujeitos polivalentes, multifuncionais, flexíveis, participativos, criativos e eficientes, pois o importante é o consumo de conhecimento para desenvolver suas habilidades e competências necessárias ao mercado competitivo.

O professor é formado em uma concepção utilitarista e funcionalista, pois o motor do crescimento econômico do país depende da formação de um “capital humano” que atenda aos interesses do mercado. Desta forma, compreendemos que as políticas de formação docente no Brasil são constituídas com a perspectiva de dialogar com os interesses desses organismos multilaterais, pois instituem diretrizes curriculares que promovem uma adequação do trabalho docente ao mundo competitivo, individualista e rentável, ou seja, tornam-se uma peça fundamental para o novo papel da escola na sociedade globalizada, pois.

As políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, enquanto maneira de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização. (MAUÉS, 2009, p. 479).

Isso nos mostra que a tese na qual enfoca a influência e as orientações desses organismos nas políticas educacionais brasileiras, mais precisamente,

àquelas relativas às regulações da política de formação docente, precisam ser mais apreendidas pela comunidade em geral, sobretudo, dos que estão produzindo academicamente sobre esse objeto (formação de professores), na perspectiva de apresentar reflexões críticas e significativas no sentido da contraposição a essa realidade em que se encontra a política educacional brasileira. Desta forma, poderemos contribuir para o processo de transformação deste contexto que nos é imposto nas escolas e nas Instituições de Ensino Superior Público.

Os Desafios da Formação Docente para o Séc. XXI.

Percebemos que na condução da política de formação docente nas duas últimas décadas pelo governo brasileiro, muitos dilemas e desafios são postos para aqueles que almejam a construção de uma política pública de qualidade para este setor. No caso dos movimentos sociais no Brasil, ligados à educação, tais como: sindicatos e entidades acadêmicas que discutem a formação docente (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação - ANPED e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES), amplos debates, teórico e político, vem sendo realizados por estas instituições, nos quais denunciam que tais políticas foram construídas, historicamente, pelos gestores a partir de um ideal neoliberal, equivocada em nosso ponto de vista, que as insuficiências e/ou deficiências da educação formal estão associadas, quase que exclusivamente, à responsabilidade do professor.

Esta evidência pode ser encontrada nos registros dos eventos realizados por estas instituições (encontros, congressos, seminários) nos quais denunciam os (des) caminhos das políticas de formação inicial e continuada de professores que vem sendo desenvolvida neste país. Todavia, não deixam de apresentar elementos possíveis na perspectiva da superação da situação em que a educação brasileira se encontra hoje, em particular, a formação de professores.

No sentido de aprofundar o debate sobre os desafios e dilemas que vivemos referentes às políticas de formação inicial e continuada neste país, realizaremos uma pequena reflexão crítica sobre as situações em que se encontram hoje os principais órgãos responsáveis pela normatização e gerenciamento da educação no Brasil (Ministério da Educação - MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), bem como as evidências que nos possibilitam identificar as intervenções dos Organismos Internacionais junto às políticas implementadas por estas duas instituições brasileiras. Neste

sentido, apresentaremos o que vem sendo propostos pelos movimentos sociais e as entidades científicas, sobretudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na perspectiva da superação desse contexto.

Até o ano de 2007, o MEC era o órgão do governo federal responsável pela regulação das políticas de formação docente no país, com a promulgação da Lei de nº 11.502/07 a CAPES passou a ter também essa função. Esse processo de divisão de tarefas é visto pelas entidades científicas e movimentos sociais com muita cautela, pois representa certa complexidade e por ser um processo novo alguns desafios começam a se apresentar. No relatório do Conselho Técnico e Científico da CTC-CAPES composto por 20 educadores da sociedade civil e representantes do MEC, registra essa preocupação.

Os desafios resultantes deste percurso histórico são muito grandes e complexos, especialmente para a CAPES, uma instituição que também historicamente se manteve apartada deste compromisso, por força de lei e por decisão da própria comunidade acadêmica. [...] O novo Conselho Técnico Científico, o CTC/EB, por três anos contribuiu com a discussão da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o que resultou inclusive na publicação do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Apesar dos avanços, entretanto, o CTC/EB não chegou a estabelecer uma sistemática de trabalho, talvez em parte porque também a própria CAPES ainda está em fase de consolidação da sua atuação neste novo cenário de atribuições estabelecidas em lei. (CTC-EB/CAPES, 2010, p. 02).

Outro desafio na relação da CAPES com o MEC, diante o processo de desenvolvimento de políticas de formação, está na grande quantidade de comissões que tratam sobre essa questão dentro das duas instituições. Na CAPES, além da CTC foi criada mais duas diretorias para conduzir suas ações junto aos professores da educação básica (uma diretoria de educação presencial e outra de educação à distância); no MEC encontra-se a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além da Secretaria de Educação Superior (SESU) que regula os cursos de Licenciaturas e Pedagogia.

Essa realidade complexa torna-se desafiadora para estes órgãos, haja vista que, o desenvolvimento dessas ações, direcionadas às políticas de formação inicial e continuada no Brasil, necessita ser desenvolvida na perspectiva intersetorial, para que haja um diálogo permanente entre esses órgãos. Contudo, uma ação em especial da CAPES está se apresentado de forma preocupante para ANFOPE, a tendência de supervalorização ao investimento dada ao programa de Educação à

Distância – EAD em detrimento à Educação Presencial, isso demonstra que em virtude dos baixos custos que a educação a distância proporciona o governo federal está mais preocupado com a relação custo benefício do que com o fortalecimento das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Percebemos aqui, dentre outros aspectos, um indicativo de que as recomendações dos Organismos Internacionais, que privilegiam essas ações, estão sendo seguidas pelas políticas de formação de professores no Brasil, pois de acordo com o que já foi apresentado anteriormente, conseguimos identificar relações político-epistemológicas muito próximas entre esses organismos, o MEC e a CAPES, e ainda com aproximações entre as concepções de educação, de mundo e de sociedade. São estratégias de desenvolvimento muito em comum, dentre elas nos chamam atenção duas questões importantes que estes órgãos incentivam: a fascinação pelo uso excessivo da tecnologia, a qual pode ser mal utilizada e mal aproveitada no processo educativo e a Educação à Distância como exemplo de estratégia de ensino e de transmissão de conhecimentos, modelo este combatido pela ANFOPE⁶¹ por não contribuir para uma formação de qualidade social.

Além disso, identificamos que o tripé ensino-pesquisa-extensão deixa ter uma relevância no processo na formação do futuro profissional da educação. De acordo com as demandas da sociedade que tem como referência o modo de produção capitalista, o profissional do ensino tem que ser habilitado à transmissão do conhecimento. Desta forma cresce a quantidade de Instituições de Ensino Superior ligadas ao setor privado que minimizam e/ou aceleram o processo de formação profissional, pois sua preocupação está na formação de “capital humano” para suprir as necessidades do mercado.

Neste sentido, torna-se imprescindível que os movimentos sociais, sobretudo os que são ligados a entidades científicas que discutem esse tema, como é o caso da ANFOPE, CNTE, ANPED e CEDES, possam estar atentos ao processo de construção e/ou avaliação das políticas de formação docente no Brasil, no sentido de se posicionar junto aos órgãos competentes, problematizando e propondo novos caminhos para as políticas de formação de professores no país.

⁶¹ Para a ANFOPE, esta situação é preocupante para a formação dos professores, pois em virtude da quantidade de professores leigos no país, o MEC esta propondo uma expansão dos cursos à distância, realizando articulações com governos municipais no sentido de minimizar a falta de formação dos profissionais que estão nos municípios. No entanto, a associação defende uma política de reforço às Instituições de Ensino Superior Pública (IESP) para a as mesmas tenham condições de promover uma expansão qualificada do Ensino Superior presencial. (ANFOPE, 2002)

Esse processo é necessário, pois entendemos que a educação deve estar atenta ao mundo do trabalho, contudo, não atrelada à lógica única da economia das corporações e organismos internacionais, bem como de sua trama ideológica.

Considerações Finais

As reflexões aqui realizadas nos possibilitaram ampliar o olhar sobre o tema em discussão - a Política de Formação Docente no Brasil-, pois nos preocupamos em realizar análises referentes aos seus aspectos históricos, filosóficos e políticos, a partir de diálogo com teorias reconhecidas academicamente. Utilizamos muitos questionamentos epistemológicos e proposições acadêmicas, com isso, conseguimos estabelecer uma relação significativa entre a concepção de educação, sujeito e sociedade presente entre o que é proposto pelos Organismos Internacionais para a educação e as Políticas de Formação Docente desenvolvidas no país, através dos órgãos responsáveis por esse processo no país (MEC e CAPES), durante as reflexões identificamos elementos que comprovam essa relação.

Para tal, buscamos utilizar um percurso metodológico de análise que nos proporcionou uma compreensão ampla sobre esse debate, por meio de um diálogo teórico com referenciais que nos possibilitaram refletir com a questão que originou esse estudo. Diante disso, entendemos que as políticas de formação docente no Brasil sofrem influências das instituições financeiras multilaterais, reproduzindo estratégias que são fomentadas por estes organismos. Isso faz com que reconhecemos a importância de estarmos atentos a esse processo no sentido de, junto às entidades científicas ligadas aos movimentos sociais, possamos buscar estar próximos, somando forças para, coletivamente, intervir no processo de criação, desenvolvimento e avaliação destas políticas.

Diante de tudo o que foi exposto e aos desafios que nos foram apresentados, concluímos que há um caminho muito longo para termos êxito na concretização de uma política educacional ampla e de qualidade, em especial para a formação inicial e continuada de professores. Diante disso, acreditamos que é possível ver este horizonte positivo, portanto, não há outra saída se não os engajamentos nas lutas dos movimentos sociais comprometidos com uma política social de qualidade para toda a população, que busque uma dimensão intersetorial com diferentes setores do estado em prol de uma política educacional que atenda aos interesses da maioria, em especial aqueles que historicamente tiveram seus direitos cerceados pelos interesses do capital burguês. Isso talvez possa parecer

uma utopia, mas o que seria dos seres humanos sem o sonho de um mundo mais justo, democrático e justo.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Encontro Nacional**, 11. 2002. Florianópolis. Documento Final. [S.L]: [S.N.], 2002.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua / Belém-Pará**. 2005. 116fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

CTC-EB/CAPES. **Alguns apontamentos dos membros do CTC-EB/CAPES (mandato 2008-2010) e indicações para uma nova fase de gestão**. Brasília, 2010. Não publicado.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DRAIBE, Sonia Míriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: IPEA/IPLAN. **Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas**. Brasília, 1989. v. 4, p. 1-66.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2000.

DUSSEL, Enrique. Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-251.

HADDAD, Sérgio. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**. O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

LOMBARDI, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LONBARDI, C. e SAVIANI Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Capinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 44, p.473-492, set./dez. 2009.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel (PR): Edunioeste, 1999.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Filosofia da educação:** reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola.** As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 225 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conheça a ONU. New York (USA): UnitedNations,2004[©].Disponívelem:<http://www.onu-rasil.org.br/conheca_onu.php> Acesso em: 14 abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DO TRATADO DO ATLÂNTICO NORTE. Mundo Educação.[S.l.],2005[©].Disponívelem:<<http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/otan.htm>> Acesso em: 14 abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Quem somos. Washington, DC(USA):OEA,©2010.Disponívelem:<http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp> Acesso em: 14 abr. 2011.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado: **no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PLATÃO. **O Banquete.** São Paulo: Abril Cultural, 1972.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber:** Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento:** a prática educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SIQUEIRA, Ângela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, maio/ago.2004.

VIEIRA, Sofia L. e FARIAS Isabel M. S. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Plano Editorial, 2003.

MULTICULTURALISMO E ETNOMATEMÁTICA: PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM PROL DA DIVERSIDADE CULTURAL

Rosana Pereira Gomes⁶²

Resumo

O referido artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica acerca do tema *Multiculturalismo e Etnomatemática*, objetivando verificar quais são as possíveis contribuições para uma educação pautada na cultura, defendendo a diversidade cultural no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula de matemática. Dessa forma, surge o seguinte questionamento: *Como a articulação entre Multiculturalismo Crítico e Etnomatemática pode contribuir para o ensino de Matemática?* A fim de proporcionar algumas reflexões voltadas para o respeito à diversidade e valorização cultural, e desenvolver uma postura crítica nos sujeitos que vivem nesta sociedade padronizadora, homogeneia, monocultural. Foi estruturado em quatro momentos, o primeiro consiste em um breve estudo acerca do conceito de Cultura e Diversidade Cultural. No segundo um estudo acerca do Multiculturalismo e suas fases, enquanto que o terceiro destaca o estudo da Etnomatemática. O quarto momento compreende as possíveis articulações acerca do tema em questão. Assim, conclui-se que todos precisam, inclusive educadores, exercer em seu ambiente sócio-educacional uma postura que utiliza a cultura, para ensinar aos seus educando o real valor de conviver respeitando as diferenças culturais no qual estamos inseridos. E também, proporcionar através do processo de construção do conhecimento o reconhecendo pelo aluno das identidades culturais e de sua historicidade.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Etnomatemática. Cultura. Diversidade Cultural. Matemática.

Introdução

O presente trabalho versa sobre o resultado de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema “Multiculturalismo e Etnomatemática”, objetivando verificar quais as possibilidades de articulação desses movimentos para uma educação matemática pautada no reconhecimento do outro e pelo outro, acima de qualquer discriminação

⁶² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA – Mestrado. E-mail: rosanapgomes@hotmail.com

e preconceito social. E assim defender uma educação na perspectiva de um ensino sem fronteiras.

Diante da real situação em que se encontra a educação, pautada em valores hegemônicos, padronizadores, universais, excluindo a realidade no qual muitos alunos estão inseridos, o ensino torna-se não compreensivo e abstrato, uma vez que não tem significado cada conteúdo apresentado pelos educadores em ambiente escolar.

Dessa forma, defende-se uma educação desenvolvida no âmbito da identificação de várias culturas, a fim de proporcionar a construção do conhecimento do aluno, tomando referência a sua própria realidade. Por esse motivo, destaco o quão é importante a valorização da realidade, principalmente em ambientes escolares e elaboro o seguinte questionamento: **Como a articulação entre Multiculturalismo e Etnomatemática pode contribuir para o ensino de Matemática?**

Para responder tal questionamento, foi realizado no primeiro momento um breve estudo acerca de dois termos relevante para o entendimento do tema, que são os conceitos de Cultura e Diversidade Cultural.

É importantíssimo o entendimento do Movimento Multicultural, seu processo histórico e seu objetivo para conhecer as situações de opressão e preconceito que surgiram e assim provocar nos indivíduos uma tomada de consciência para minimizar esses problemas existentes na sociedade, esse estudo compõe o segundo momento. No terceiro, foi possível destacar o Movimento da Etnomatemática, onde foi possível explicar qual o objetivo desse movimento, quem foi o fundador e conhecer alguns estudos desenvolvidos acerca do tema.

O quarto foi destinado para as possíveis articulações entre Multiculturalismo Crítico e Etnomatemática, favorecendo uma educação que defende a diversidade cultural. Partindo dessa estrutura, considero importante essa leitura por todos que estão interessados em uma educação que elimine essa forma de reconhecimento do outro e pelo outro através da cultura existente.

1. Discussão teórica

1.2 Cultura e Diversidade Cultural

Para realizar o estudo sobre a temática em questão, Multiculturalismo Crítico e Etnomatemática, é necessária a compreensão do conceito de alguns termos que faz-se presente por toda a pesquisa, são eles: cultura e diversidade cultural.

Dessa forma, coloco para discussão o conceito de cultura definido por Vianna (2005, p. 115), como sendo a “diversidade de visões de mundo e estilos de vida que convivem, harmoniosamente ou não, em qualquer sociedade”. É um conjunto de normas de padrões de uma determinada sociedade.

Trindade (2002, p. 17) destaca “a ideia de cultura como lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciência”, ou seja, trabalha com o conceito em um sentido educacional, que propõem a construção do conhecimento a partir do envolvimento do indivíduo com o meio no qual esta inserido.

Brandão (2002, p. 22) enfatiza que quando produzimos e/ou recriamos algo a partir da natureza, como por exemplo, artigos e utensílios para a nossa vivência e sobrevivência social, estamos representando uma das várias dimensões da cultura existente em uma dada sociedade.

Dessa forma é possível compreender que cada povo cria e obtém sua própria cultura, e esse processo de criação, a partir de suas vivências culturais, é um aliado essencial para a construção do conhecimento de cada indivíduo que está inserido no ambiente escolar.

A diversidade cultural segundo Bernard (2005, p.74 - 79) resume-se em cinco palavras: “diverso”, “cultural”, “dinâmica”, “resposta” e “projeto”. Precisa ser considerada como variedade, múltiplo, considerando-o cultural, que por sua vez não poderá ser estática, rígida, a fim de apresentar uma resposta válida para o movimento de interrogações que iram surgir em meios a tanta diversidade, para assim ser entendida como um projeto, um conjunto que trabalha com análises e teses, que uma vez compartilhado para uma comunidade de interesses, é implantado pela mesma a fim de alcançar os fins estabelecidos.

Assim, de acordo com a compreensão desses conceitos que muito serão utilizados no decorrer do trabalho, iniciarei os estudos sobre Multiculturalismo.

1.3 Multiculturalismo

Discutir o tema Multiculturalismo pressupõe compreender a princípio como se deu esse processo de forma global. Tal movimento iniciou-se em meados do século XX nos Estados Unidos, com o processo de globalização do capital e que posteriormente expandiu-se no mundo ocidental em prol do processo de conscientização da existência de várias culturas, cruzando informações, valores, costumes num determinado tempo e espaço.

A questão: Como a articulação entre Multiculturalismo e Etnomatemática pode contribuir para o ensino de Matemática? surgiu com o objetivo de combater

toda e qualquer forma de discriminação e preconceitos, das pessoas que não fazem parte do grupo dominante. E se intensificou devido o processo de globalização do capital, uma vez que defende a universalização da realidade social, histórica e cultural, difundindo dessa forma as práticas ditas como únicas e verdadeiras, caracterizada como opressoras, ofensivas negando todo e qualquer tipo de cultura. Fleuri (2003) destaca:

Salienta-se com isso, o caráter opressivo da globalização em relação às identidades culturais diversas, sobre tudo quando se leva em conta que globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores. (*apud* SILVA; BRANDIM, 2008, p. 58).

Entendo o processo histórico em que se deu o surgimento do multiculturalismo, evidenciando o quão essa universalização contribuiu para intensificar o preconceito, a discriminação, a exclusão do outro, e a falta do reconhecimento do indivíduo, que tanto atinge e dificulta o convívio de muitos nesta sociedade cultural.

Os responsáveis pela discussão sobre o multiculturalismo nos ambientes acadêmicos:

[...] foram professores doutores afro-americanos, docentes universitário na área dos Estudos Sociais que trouxeram, por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes. Entre esses estudiosos destacam-se George W. Williams, Carter G. Woodson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St. Claire Drake. Baseando-se em argumentos científicos procuravam preparar as populações segregadas para exigir igualdade de direitos, estimulando a auto-estima desses grupos e apoiando o debate intelectual sobre questões relativas à discriminação e exclusão social. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 56-57).

Todos esses estudos contribuíram para a universidade, junto com o movimento do multiculturalismo, tornasse cada vez mais possível a integração de estudos nos quadros curriculares em várias universidades.

Dessa forma, todos esses avanços serviram para diminuir os conflitos existentes nos grupos culturais nos anos 70 nos Estados Unidos. A partir dessa década, os estudos foram fortalecidos por considerar que o hibridismo de culturas e a diferença cultural são de suma importância para a busca da nossa herança histórica, compreendendo nosso passado e descobrindo com esse processo a sua própria identidade cultural.

É imprescindível destacar o conceito de multiculturalismo existente, a fim de obter um esclarecimento sobre qual é a abordagem que nos identificamos e seguiremos. McLaren (1997) destaca 4 (quatro) tipos de abordagem: Multiculturalismo Crítico, Multiculturalismo Conservador ou Empresarial, Multiculturalismo Liberal e Multiculturalismo Liberal de Esquerda.

O Multiculturalismo Conservador destaca que os grupos sociais que não fazem parte da elite branca, são considerados por ela como inferiores e incapazes. Dessa forma buscam desenvolver uma cultura hegemônica, que proporcione o capital cultural dominante dos brancos. Enquanto que o Multiculturalismo Liberal é baseado na igualdade entre os sujeitos, todos são considerados iguais intelectualmente e com isso apresentam condições viáveis para competir nesta sociedade capitalista.

O Multiculturalismo Liberal de Esquerda, por sua vez defende as diferenças culturais e destaca que a igualdade entre os sujeitos acaba por silenciar as diferentes características que compõem cada cultura.

No que diz respeito ao Multiculturalismo Crítico, corrobora para a inter-relação dos diferentes grupos culturais da sociedade. E assim, busca desenvolver o reconhecimento da diferença no interior das diferenças.

Esse movimento também foi desenvolvido no Brasil, em forma de congressos e conferências em prol da conscientização dos valores da cultura negra, da aproximação entre as culturas existentes com o intuito de produzir nos envolvidos a compreensão e respeito ao outro como sujeito que fez e sempre fará parte da construção histórica da sociedade contemporânea, por exemplo: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) em Tailândia, Declaração de Nova Delhi (1993), dentre outros.

A educação é considerada como essencial para o processo de construção do conhecimento, dessa forma a questão da diversidade cultural está presente também nos sistemas de ensino. Assim, o espaço educacional constitui um território fértil para desenvolvimento do preconceito e da discriminação do indivíduo, mas isso acontecerá de forma positiva, se todos que compõem a escola estiverem preparados para atuarem em prol da construção da identidade social de cada indivíduo que faz parte desta sociedade.

Para que essa proposta ocorra nas escolas e em toda sociedade atual. Todos devem ter consciência de sua identidade, que fazemos parte do processo de construção histórica e que não podemos negá-las, e sim definir os nossos espaços e direitos para exercer de forma crítica a cidadania e democracia em nosso país.

Segundo Candau (2008, p. 19) os professores ainda apresentam várias dificuldades quanto ao processo de incorporação da perspectiva multicultural no

ambiente escolar, devido ao fato de apenas recentemente essas questões serem incluídas nos cursos de formação inicial de educação, e com isso não estão enraizadas de forma significativa, devido alguns professores decidirem trabalhar nesta perspectiva, por não terem domínio suficiente desta questão.

É notória a necessidade de discutir uma educação pautada nos aspectos do multiculturalismo, em relação à diversidade, mas poucos se propuseram em trabalhar pautado nesta ótica. Devido a esse fato que proponho um estudo do Multiculturalismo à luz da Educação Matemática, mais precisamente a Etnomatemática, a fim de contribuir para a conscientização de professores e futuros professores dessa área muito conhecida como “abstrata”.

Proponho um estudo do Programa de Etnomatemática, para viabilizar o entendimento e compreensão dos alunos nas aulas de matemática, a fim de quebrar esse paradigma construído ao longo da história da humanidade. Para tanto será realizado a seguir, um estudo acerca deste programa que muito poderá contribuir, quando utilizado, para o processo de reconhecimento social e reconhecimento de si próprio e do outro.

1.4. Etnomatemática

Ubiratan D’Ambrósio é o responsável pelo Movimento da Etnomatemática, que surgiu no Brasil, no ano de 1975. Com uns dos objetivos, estudar a Matemática e a História da Matemática a partir de uma consciência cultural. Em 1985, esse movimento ganhou espaço internacional com a implantação do Grupo de Estudo Internacional sobre Etnomatemática (ISGE).

D’Ambrósio (2008, p. 111) entende como Etnomatemática, não apenas como o estudo de “matemáticas das diversas etnias”, e sim como a existência de “várias maneiras, técnicas, habilidades (*tica*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (*matema*) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (*etno*)”.

Ao utilizar a Etnomatemática, acredita-se que promoverá no indivíduo uma visão política de mundo, possibilitando condições para a construção da sua própria história de uma identidade cultural, que há muito tempo fora excluída pela classe dominante.

A matemática é reconhecida pelos números, fórmulas, relações de medidas, abstração e que seu aprendizado pouco contribui para a identificação da diversidade cultural existente no ambiente escolar.

A Etnomatemática articulada com o Multiculturalismo busca promover uma aprendizagem que colabore para a modificação das práticas educativas que

não respeitam a diversidade cultural do aluno, uma vez que obtém suas raízes culturais a partir de um processo histórico e, no entanto, é silenciada de forma trágica.

O aluno ao ter conhecimento da sua própria identidade cultural e historicidade, compreende que a mesma perpassa por um processo de construção histórica cultural, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática, e com isso despertará neste indivíduo o interesse pela construção do conhecimento.

Portanto, o trabalho com esse movimento articula o ensino da matemática com o cotidiano de uma determinada comunidade escolar, e a cultura por sua vez influencia esse ambiente escolar de forma significativa. Dessa forma, cabem às comunidades desenvolver técnicas, habilidades para que o processo de construção do conhecimento aconteça.

1. 5. Possíveis articulações entre Multiculturalismo Crítico e Etnomatemática

O multiculturalismo consiste no cruzamento de várias culturas em um mesmo espaço e tempo, e isso nos remete as relações de raças, gênero, etnia. Que por sua vez agrupam indivíduos que agem diferentemente e refletem na convivência social de todos que compõem uma determinada sociedade.

Com esses estudos foi possível pontuar que é essencial a articulação entre o Multiculturalismo Crítico e Etnomatemática, em favor da diversidade cultural. Considera-se que o reconhecimento à cultura é de suma importância para a convivência e o respeito para com o outro.

D'Ambrósio (2008, p. 120) destaca que com a instrumentalização do indivíduo será possível à preservação da diversidade, respeitando o “outro com todas as diferenças”.

Para que isso ocorra o professor deverá compreender que contribui de forma direta para a construção do conhecimento, e que suas atitudes são importantes, uma vez que influencia os comportamentos dos educandos. E que:

[...] uma educação matemática é mais do que simplesmente dar aulas dessa matéria, pois diz respeito a se ensinar sobre o assunto matemática, sua história e importância neste século. (BISHOP, 2006, p. 6).

Faz saber que o indivíduo constrói seu processo intelectual ao longo de sua história, e não é impossível dar continuidade nesse processo eliminando sua cultura, sua história. Portanto, o professor necessita junto com a escola desenvolver

habilidades para favorecer o ensino da matemática a partir da valorização e preservação da cultura do indivíduo.

De acordo com Carrano (2008, p. 182), os alunos estão cada vez mais desinteressados pela escola, conseqüentemente pela educação, condena a prática do professor, a falta de uma aprendizagem que tenha significados em suas vidas. Como é possível observar na passagem do texto a seguir:

Alunos, [...] dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata de aulas e professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e 'sem didática', autoritarismo de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais, ausência de meios de atividades culturais e passeios.

Assim, garantir uma aprendizagem que seja essencial para o desenvolvimento de cidadãos ativos e com interesse em sua emancipação humana, que defendo uma educação pautada na Etnomatemática, que por sua vez valoriza todo conhecimento advindo da cultura do alunado.

Acredito que esse educador deverá ter condições cognitivas especializadas para educar numa perspectiva multicultural, a partir do momento em que o mesmo lhe dará a oportunidade de pesquisar, de desenvolver estudos que possibilite um entendimento acerca da cultura existente em sala de aula. E dessa forma desenvolver suas atividades, e considere a diversidade cultura como peça chave para uma educação que respeite e elimina toda forma de opressão, discriminação social.

Para Silva e Barndim (2008, p.64) esse movimento ensina:

[...] que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidade correlatas que garantam a afirmação de suas identidades e da existência com dignidade humana.

Vale destacar que defendemos o respeito à cultura, e que para isso não é necessário eliminar a cultura do outro. Vivemos em um país, onde o cruzamento de culturas é muito acentuado, por tanto é indispensável para uma ótima educação em defesa da diversidade cultural.

O docente deverá ter consciência da importância que a educação assumirá quando voltada para a questão multicultural e com isso exercer o verdadeiro papel de educador, que é formar o aluno livres de preconceitos, discriminação, capaz de

compreender seu processo de construção da identidade, e assim possibilitar que “encontrem sentido nos tempos e espaços escolares”. (CARRANO, 2008, p. 183).

Toda possível articulação será válida se o professor apresentar uma formação cultural capaz de proporcionar aos seus alunos competências necessárias para sua sobrevivência, não excluindo sua identidade cultural e assumindo sua postura ética.

Respeitar a cultura do outro é relevante para o desenvolvimento cognitivo do aluno, que está inserido em um ambiente social específico, por exemplo: indivíduo que exerce um ofício (costureira, padeiro, advogado, dentre outros) desenvolve o seu próprio método de contar, medir, quantificar, ou seja, utilizavam recursos de matemática de maneira específica.

Consequentemente esses indivíduos e seus familiares, estão adaptados com esta realidade, e ao chegarem um ambiente escolar para aprender matemática acaba sentindo muita dificuldade nesta matéria, por ser trabalhada de forma abstrata.

Com o uso da Etnomatemática esses saberes serão resgatados e a matemática será trabalhada de forma significativa, e com isso será possível destacar o quão é essencial esse estudo pautado na cultura existente, e assim realizar várias interpretações de mundo a partir de suas identidades culturais, respeitando também a cultura do outro como válida e relevante para o desenvolvimento do indivíduo e da nação.

Quando aprendemos a respeitar a cultura do outro, estamos contribuindo para o desenvolvimento de uma nação/ sociedade sem violência, discriminação, preconceito e a escola através da educação tem papel fundamental nesse processo.

No entanto, esta situação está muito frágil devido à falta de compreensão e capacitação de todos para uma educação multicultural. Não podemos viver nesse não reconhecimento e conscientização da existência de múltiplas culturas no plano social, e como professores deveram conscientizar a comunidade escolar de seus valores culturais para dessa forma o indivíduo exercer seus direitos sociais.

O desafio neste momento é proporcionar uma educação matemática pautada em uma visão multiculturalista crítica, e a Etnomatemática, por desenvolver seu estudo a partir da cultura existente, pode colaborar para essa tomada de consciência. Ao mesmo tempo em que, torna o ensino dessa disciplina significativo, contribui para o processo de respeito ao outro, destacando que não existe uma cultura homogênea, padronizadora, verdadeira, absoluta. E que não dá mais para silenciarmos diante dessa situação que apenas anula o conhecimento do indivíduo adquirido ao longo de nossas vidas.

É importante compreender que todo ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, apresenta várias cultura, e que o docente deverá criar condições que favoreça o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno pautada na realidade atual.

Devido a esse fato, vale ressaltar a necessidade do respeito à diversidade cultural, para que todos possam conviver exercendo seus direitos sociais. E também, entender sobre a construção do seu patrimônio histórico, sua origem e sua crença, possibilitando assim, um estudo crítico contra uma postura que naturaliza a ideia de uma cultura hegemônica, valorizando a pluralidade cultural.

O desenvolvimento da educação pautada na valorização da cultura, não deve resumir-se apenas em uma questão metodológica, e sim está presente em toda e qualquer atitude sócio-educacional.

A educação multicultural critica preconiza um educando crítico, comprometido em criar novas zonas de possibilidades e de espaços na sala de aula onde possa lutar por relações sociais democráticas e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades, concebendo a vida em rede, na noção de solidariedade coletiva. (MCLAREN, 1997, p.8).

Os alunos não compreendem como a matemática é importante para as suas vidas, e um dos motivos que levam a essa não compreensão, esta no fato da não associação com conhecimento cultural. Como podemos observar na passagem do texto de Bishop (2006, p. 20):

Se ajudássemos os professores a apresentar a matemática mais como uma forma de conhecimento cultural – dizendo aos alunos que ela é parte de nossa cultura, que todos compartilhamos dessa cultura matemática, que temos sentimentos sobre ela e que esse é um aspecto importante do nosso trabalho educacional -, seria mais fácil para os alunos compreenderem melhor a disciplina, bem como para se sentirem emocionalmente mais confortáveis numa aula de matemática.

Todos necessitam compreender como os indivíduos agem, pensam, sentem, para não contribuir para a lógica do mercado proposto pela globalização, em prol da defesa da permanência das individualidades sócio-regional, que caracterizam cada sociedade da cultura brasileira.

Portanto, composições de caráter criativo com visões plurais contribuem para o desenvolvimento de propostas educacionais que viabilize a formação de indivíduos com mente aberta à diversidade cultural.

Considerações Finais

Os estudos desenvolvidos acerca do tema “Multiculturalismo e Etnomatemática” possibilitaram uma visão ampla sobre uma educação matemática pautada na cultura. A tomada de consciência é de fundamental importância para o processo de construção da identidade cultural.

Respeitar a diversidade cultural é saber respeitar os outros na sua individualidade, convivendo com seus valores em harmonia. E compreender nosso processo histórico, é poder exercer com dignidade nossa cidadania, sem a presença do preconceito e discriminação impostos pelo processo de globalização.

Todos precisam inclusive educadores, exercer em seu ambiente sócio-educacional uma postura que utiliza a cultura, para ensinar aos seus educando o real valor de conviver respeitando as diferenças culturais no qual estamos inseridos. E também, proporcionar através do processo de construção do conhecimento o reconhecendo pelo aluno das identidades culturais e de sua historicidade.

E assim, organizar os indivíduos para viver e conviver respeitando a cultura do outro, e preparando-o para exercer sua cidadania plena, construindo meios para o convívio em sociedade e desenvolvendo dessa forma o cognitivo, para que possa optar por escolhas conscientes e traçar sua própria história.

Os professores necessitam de uma consciência crítica acerca do tema em questão, pois de acordo com esse estudo é possível concluir que essa educação associada à cultura será possível quando o educador tomar a iniciativa de ir à busca de informação que viabilize um ensino que tenha sentido no momento atual e no ambiente escolar.

É de suma importância que a cultura desses indivíduos seja visível, principalmente no espaço escolar, para assim possibilitar os processos sociais educativos, criando espaços que proporcione a troca de experiências de sociabilidade, atividades envolvendo a cultura local, práticas que oriente os modos de agir e ser, em prol de uma educação que internalizam nos mesmos o reconhecimento a si mesmo e aos outros.

O Multiculturalismo Crítico valoriza uma educação voltada para a diversidade cultural e questiona as diferenças. Mas para tornar possível esse objetivo, é necessário superar alguns paradigmas que eliminam as identidades culturais e desconhecem as diferenças, dentro da diferença, existentes no convívio em sociedade.

Esse trabalho não teve a pretensão de atribuir receitas sobre como trabalhar em sala de aula, mas sim de proporcionar uma reflexão acerca do tema, a

fim de viabilizar uma educação crítica que questione o modelo de ensino voltado para o discurso universal, dominante e monocultural.

Portanto, o Multiculturalismo Crítico em articulação com a Etnomatemática apresentam um papel importantíssimo para o processo de formação do intelecto do educando acerca da disciplina matemática, possibilitando assim um aprendizado de maneira diferente de educar e de vários ângulos.

Referências

BERNARD, François de. **Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural**. In: BRANT, Leonardo (Org.). *Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectiva*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005, p. 73 – 119.

BISHOP, Alan. **Por uma educação matemática fundada em uma abordagem cultural**. *Presença pedagógica*. (s/l), v. 12, n. 71, p. 5 – 21, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Como Cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDIM, Maria Rejane Lima; SILVA, Maria José Albuquerque da. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. *Diversa*. (s/l), v. 1, n. 1, p. 51 – 66, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13 – 37.

CARRANO, Paulo. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 183 – 207.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Globalização, Multiculturalismo e Etnomatemática**. In: _____. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papyrus, 2008, p. 109 – 120.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

TRINDADE, AzoildaLoretto. **Cultura, diversidade cultural e educação**. In: _____.; SANTOS, Rafael dos Santos. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17 – 32.

VIANNA, Hermano. **Diversidade e construção do futuro**. In: BRANT, Leonardo (Org.). *Diversidade Cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectiva*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005, p. 73 – 119.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO ECOLÓGICO

Rosiellem Cabral dos Passos de Almeida⁶³

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão acerca do ensino de língua materna à luz do pensamento ecológico, tendo como fundamento os escritos sobre o pensamento pós-abissal de Santos (2010) e a concepção de língua em Travaglia (2007) e Bagno (2007). Tal reflexão objetivou pensar o ensino da norma padrão ou da gramática normativa coexistindo ao ensino dos diferentes usos linguísticos, ambas enquanto manifestações da Língua Portuguesa, propondo para isso uma revisão do conceito de língua e a apresentação de um discurso em favor de uma educação linguística.

Palavras-chave: Língua. Pensamento Ecológico. Ensino de Língua Materna

Introdução

Ao pensarmos no ensino de língua materna na escola devemos ter em mente que nosso aluno já adentra o espaço escolar detentor de certa competência linguística. E quanto a isso, a função da escola seria (apenas) a de proporcionar ao discente acesso as diferentes modalidades e manifestações da língua. Ou seja, não se trataria de ensinar ao aluno falar “certo” ou “errado” ou ainda dizer que apenas esta língua, a da gramática normativa, é a correta, mas torná-lo apto a adequar-se linguisticamente ao contexto de comunicação e também permitir a ele o desenvolvimento de certos aspectos comunicativos por meio da convivência com as outras formas, também corretas, da Língua Portuguesa no espaço da sala de aula. Diante disso, este texto busca refletir acerca do ensino de língua materna com base na proposta de uma ecologia de saberes ao âmbito dos estudos linguísticos.

Assim, o convite a esta reflexão justifica-se por, ainda, ser possível observar em sala de aula a gramática normativa sendo ministrada como o único uso correto da língua em detrimento dos outros usos e manifestações operadas pelos usuários deste sistema. Com o objetivo de embasar teoricamente nossa reflexão utilizaremos os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010), sobre o pensamento pós-abissal e a ecologia de saberes enquanto “solução” à exclusão gerada pelo pensamento abissal, e os escritos de Travaglia (2007) e Bagno (2007)

⁶³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. E-mai: ellem_cabral@yahoo.com.br

acerca da configuração do ensino de língua materna e o ensino de gramática normativa na escola. Para isso, estruturamos nossa “conversa” sob a seguinte ordem: primeiro falaremos sobre como se apresenta o pensamento ecológico, em seguida trataremos das abordagens quanto ao ensino de língua materna na sala de aula, além disso, refletiremos acerca de uma proposta de educação linguística fundamentada em uma ecologia de saberes e, por fim, apresentaremos uma síntese das ideias desenvolvidas.

O pensamento pós-abissal enquanto uma ecologia de saberes

Firmar a persistência de que vivemos em um pensamento abissal⁶⁴, ou ainda sob uma forma de pensamento excludente, é o primeiro passo para se tentar pensar e agir além dele. Segundo Santos (2010), o pensamento pós-abissal toma como pressuposto o fato de que a exclusão social, gerada pela maneira de pensar abissal, toma ao se realizar diferentes formas, tais como: a exclusão sob a forma econômica, política, racial, de escolarização, entre outras. Considerando isto, o pensamento pós-abissal configura-se como a tentativa de driblar, sob feições epistemológicas, a exclusão e desigualdades causadas pelo pensamento abissal. Em outras palavras, seria pensar o mundo a partir do lado sul global ou de sua epistemologia e assim teríamos ao invés da crença rigorosa na ciência moderna, defendida pelo outro lado da linha, a ciência e o conhecimento enquanto uma ecologia de saberes ou um tipo de pensamento ecológico.

O termo “pensamento ecológico” não se refere ao aspecto da ecologia como o ramo da biologia que trata da relação dos seres vivos entre si e destes com o meio ambiente, mas valendo-se de outra significação ver a forma de pensar ecologicamente como a prática de considerar o conhecimento enquanto um mosaico de saberes, além do conhecimento científico as outras formas sob as quais ele se manifesta. Sobre isto Santos (2010) pontua que

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. (p. 54)

⁶⁴ De acordo com Santos (2010), o pensamento abissal se caracteriza por um sistema de distinções. Uma destas distinções (as invisíveis) são determinadas por linhas que dividem a realidade social em dois mundos diferentes entre si: o universo “deste lado da linha” (lado sul) e o universo “do outro lado da linha” (lado norte). Sobre estes lados, deve-se ressaltar a impossibilidade de os mesmos coexistirem.

Ou ainda, no que diz respeito ao pensamento pós-abissal a ecologia de saberes adota as muitas feições do conhecimento como interconhecimento. Ao se considerar tais feições é bom termos em mente que estes não podem ser tidos, por definição, completos em si, mas, encarados como pertencentes a um contexto maior no qual estamos inseridos. E assim, tornar evidente que a relevância de um determinado tipo de conhecimento, não obstante, implica no descrédito ou desuso de outro. É sob esta perspectiva que destacamos o ponto específico na adoção de um pensamento ecológico que fundamentará a análise proposta, a saber: “a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2010, p. 56).

O ensino de língua materna

Quando pensamos no ensino de língua materna somos reportados a nos questionar: porque se ensina a falantes nativos a sua própria língua? Esta pergunta, por mais simples ou curiosa que pareça, não será o ponto de partida para nossa reflexão, mas, servirá apenas para ilustrar a necessidade, que varia conforme a concepção de gramática e língua adotada, de se manter no currículo escolar um espaço destinado ao ensino de língua materna, neste caso o ensino de Língua Portuguesa (LP). Assim, cabe lembrar que se estivermos associando o ensino de LP ao ensino de gramática normativa, que por sua vez é concebida como “um conjunto de regras sociais para o uso da língua” (TRAVAGLIA, 2007, p. 80), estamos fundamentando a crença de que o conhecimento (normativo) sobre a língua é fundamental ao convívio social e, ainda segundo Travaglia, importante “para que o aluno adquira o conhecimento e habilidades necessários socialmente para agir linguisticamente de acordo com o que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas” (pág. 80). Esta afirmação nos leva a crer que acreditamos ser a língua expressa pela gramática normativa o uso correto desta língua e, por outro lado, os usos alheios a tal forma como erros e desvios linguísticos. Contudo, paradoxalmente ao fato de afirmarmos ser a língua da gramática normativa a língua padrão ou oficial, alertamos para que a mesma não seja considerada a única correta ou ainda que o ensino de gramática não se confunda com o ensino de língua, uma vez que o ensino de língua ultrapassa a memorização das regras gramaticais e se comporta enquanto uma ampla atividade de interação. Sobre isso vale lembrar as palavras de Bastos e Eiró (2008, p. 38) para quem:

No senso comum, quando as pessoas ouvem falar do termo ‘gramática’, elas pensam que há um único conceito atrelado ao termo, que, em geral, tem a ver com a gramática normativa ensinada

nas escolas. Mas, ‘gramática’ pode apontar para caracterizar os diversos compêndios de regras da língua, uma área de estudo ou a própria disciplina ensinada no espaço escolar (grifo nosso).

Em suma, devemos ter consciência de que o ensino de Língua Portuguesa extrapola o âmbito das regras gramaticais e de funcionamento da língua, e deve abarcar em si a sua totalidade interacional.

O ensino de língua materna e o pensamento ecológico

Conforme vimos pontuando até aqui permanece o mesmo questionament: Do que deve dar conta o ensino de língua materna? Deve-se dar prioridade ao ensino da norma padrão? Ou, à semelhança dos sociolinguístas, ministrar os diferentes usos e dialetos da língua? Adotando a perspectiva sob o qual se centra nossa reflexão, dizemos que as aulas e atividades da disciplina Língua Portuguesa, aquela com a qual já nos habituamos a conviver, precisam passar por um processo de revisão no que tange ao conceito de língua que abordam e ao objetivo com que ensinam LP. Devemos ainda, fazendo uso da revisão proposta, nos conscientizar de que o ensino de língua materna nas escolas deve dar habilidade ao aluno de usar a língua adequando-a as diversas situações de interação comunicativa. Assim, teríamos que levar para o espaço da sala de aula as diversas variações linguísticas não como possibilidades de ocorrência, mas sim enquanto manifestações linguísticas que de fato o são. Acerca disso, é importante deixar claro que não se trata de deixar de ensinar as regras da norma culta, mas, além disso, apresentar os outros usos da língua sem que essa prática seja a mola propulsora para o preconceito linguístico, o que se levarmos em conta o pensamento ecológico não existiria. Esta tarefa nos posicionaria em defesa de uma educação linguística que visasse o ensino da norma padrão coexistindo ao ensino das outras manifestações da língua, tal como propõe o pensamento ecológico. Acerca dessa educação linguística podemos dizer que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguística, textual e discursiva, partindo da noção de que o estudo da língua não pode ser confundido com ensino da gramática e que este conhecimento não favorece um desempenho discursivo melhor.

Diante disso, cabe ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa deve, além do trato das regras da gramática normativa, expandir-se às outras formas da língua, visando dar conta do sistema de interações sobre o qual o sistema linguístico se realiza. Logo, para isso, o professor da disciplina Língua Portuguesa deve “trabalhar com norma culta, normas sociais e valores culturais, gramática da variedade padrão e das demais variedades” (BASTOS E EIRÓ, 2007, pág. 41).

Lembrando que conhecer a fundo um tipo de manifestação linguística não ocasiona em desconhecer outra de caráter mais formal, ou vice-versa.

E assim, concluiríamos nossas ideias valendo-se das palavras de Bagno (2007) que afirma

que o verdadeiro papel do ensino de língua não é (apenas) ensinar uma norma padrão (...) O verdadeiro objetivo da educação linguística é oferecer condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e de produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada (p. 125).

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **O conceito de norma e o ensino de língua**. In: SILVA, Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da (org.). As interfaces dos estudos linguísticos. Belém, PA: Editora Unama, 2008.

BASTOS, Antônio Hilton da Silva; EIRÒ, Jessiléia Guimarães. **Língua e gramática**: o que ensinar. In: SILVA, Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da (org.). As interfaces dos estudos linguísticos. Belém, PA: Editora Unama, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Silvio Tadeu Teles da Silva⁶⁵

Resumo

O objetivo deste trabalho é de apresentar uma discussão sobre Morin e o Ensino da Matemática. Para a produção deste trabalho foi feito um levantamento bibliográfico sobre o Ensino da Matemática, além da leitura das obras “A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento” e “Ciência com consciência”, ambas de Edgar Morin. O trabalho estrutura-se em dois momentos, sendo o um primeiro momento destinado a apresentar a complexidade de Morin, bem como os caminhos para concretizá-la. E no segundo momento, tentar promover, de maneira superficial, a relação desta “Complexidade” com o Ensino de Matemática. Através de leituras sobre a “Complexidade” de Morin e o Ensino de Matemática concluí-se que a busca de um ensino multidisciplinar, plural em uma sociedade complexa, é necessário, e para que se realize é preciso um “primeiro passo” que foi proposto por Edgard Morin, a partir da ideia do pensamento complexo, aguçando a criatividade e a visão global, permitindo que o aluno obtenha ferramentas que o auxilie a exercer de maneira plena a sua cidadania

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Morin. Ensino de Matemática.

Introdução

As transformações aceleradas ao longo das últimas décadas criaram novas expectativas em relação à escola, e provocaram fortes pressões no sistema educativo. As reformas educacionais implementadas em vários países do mundo, sobretudo aquelas ocorridas nos últimos 30 anos do século passado, iniciaram uma série de debates e discussões a cerca da formação dos professores.

D'avilla e Sonnevile (2008) defendem que a docência deve ser vista como prática complexa e socialmente produzida. Daí se entende a importância das pesquisas em torno da formação dos professores.

É comum hoje alguns discentes, e por muitas vezes docentes, encararem as aulas de matemáticas como fatídicas. Daí surge alguns comentários dos alunos como: “A matéria é muito complicada”, ou “por que aprender isso?”, e a relação que o conteúdo tem com a sua vida cotidiana. Além de comentários de professores como “Os alunos não querem nada!”, que demonstram as desistências e o não comprometimento de alguns deles na resolução das atividades propostas, por vezes

⁶⁵ Graduado em Licenciatura em Matemática e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

encaradas como responsabilidade individual dos estudantes, ocultando assim, a exclusão ocasionada pela desigualdade educacional.

Mas afinal qual o motivo de tanto desinteresse dos alunos pelas aulas de matemática? E das dificuldades encontradas pelos professores ao lecionar esta disciplina?

Temos a hipótese de que substituição de uma aula tradicional, baseada na resolução de exercícios e no uso do livro didático, por uma aula mais criativa, fundamentada no uso de novas práticas pedagógicas, certamente despertará um maior interesse no aluno.

De acordo com a pesquisadora D'Ambrosio (1989) as aulas típicas de matemática, no primeiro, segundo ou terceiro graus, eram expositivas e centravam-se na figura do professor que punha no quadro negro o que ele julgava mais importante. E quanto mais exercícios, maior era o aprendizado do aluno.

Outro fator de grande importância a salientar é a falta de criatividade por parte do aluno durante a aula de matemática, criatividade esta que deveria ser explorada pelo professor. O ensino por repetição bloqueia a participação do aluno que segundo Lopes (2005) “quer participar, questionar, atuar e não consegue ficar horas a fio sentada ouvindo uma aula expositiva”, fazendo com que o aluno perca o interesse nas aulas de matemática.

Para Lins (2005) é necessário fazer com que o aluno veja a matemática na vida cotidiana. Medeiros (2005) também aponta algumas propostas para a melhoria do ensino da matemática nas escolas. Segundo o autor, “para que haja uma mudança radical desta situação, é preciso à **consciência** da necessidade desta mudança e a busca do que fazer para mudar”. É inevitável que para haver uma mudança nessa perspectiva do aluno, é preciso que este encare a matemática como objeto ativo na sua dinâmica de vida, devendo, este se tornar mais próximo do professor, ter espaço para debater, refletir, analisar e discutir coletivamente os temas abordados, assim criando maior significância para o aluno, e conseqüentemente uma maior absorção. Ou seja, o aluno deve ser percebido como sujeito ativo no processo ensino aprendizagem, que deve ser proposto através de outros processos como: investigação, observação de regularidade, tomadas de decisão, construção de estratégias de resolução de problemas, construção de modelos matemáticos, legitimação e validação dos resultados, divulgação de idéias matemáticas. E não apenas o amontoamento de informação, de exercícios e desenvolvimento de algoritmos e cálculos, e a resolução de maneira mecanizada dos exercícios.

O exercício da cidadania se torna cada vez mais complexo devido a aspectos como: custo de vida crescente, inflação crescente, o crescimento do

salário ao decorrer do tempo. Sendo assim, indispensável ao discente ter ferramentas para interpretar o mundo que o cerca, ao completar o ensino básico, objetivando o exercício pleno da cidadania em uma sociedade cada vez mais complexa. Complexidade esta que para Cruz e Ramani (2011) é ocasionada por “significativas mudanças culturais pelas quais passaram a modernidade e, conseqüentemente, sobre o modo plural de ser da sociedade contemporânea, resultado desse processo de mudança.”

Sobre este modo “plural” de ser, destaca-se o autor Edgar Morin que trata em suas obras sobre a busca de um pensamento complexo, não sendo este, uma resposta para os problemas do processo organizacional da educação, mas sim uma “provocação” para que se reflita a cerca do mesmo.

O conceito de Complexidade em Morin

Para que se inicie uma breve discussão sobre a complexidade há de ser necessário analisar uma perspectiva de complexidade e para tal, utilizaremos o pensamento complexo de Morin. Iniciaremos a discussão com o seguinte questionamento: O que é o pensamento complexo de Morin? Antes da discussão Morin acha necessário esclarecer os mal-entendidos fundamentais.

O primeiro mal-entendido destacado por Morin consiste em conceber a complexidade como receita, resposta. Ela deve ser encarada como desafio, como uma nova forma de pensar. Morin (2000) explica, “Acreditamos que a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação, mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer.” Outro mal-entendido é a confusão que se faz entre a complexidade e a completude. A complexidade não possui como problema a completude, mas sim a incompletude. Lidar com aquilo que é desfeito, é excluído pelo que Morin chama de “simplificadores”. É preciso entender de forma clara que a complexidade é um desafio, uma busca pela possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade. Não podendo chegar à complexidade por alguma definição prévia, é necessário que se siga caminhos diversos, por isso Morrin destaca algumas “avenidas” que conduzem ao “desafio da complexidade.”

Caminhos para o pensamento complexo⁶⁶

O primeiro caminho, ou “avenida”, é o da *irreduzibilidade do acaso e da desordem*. É importante o entendimento de que a desordem e o acaso são presentes

⁶⁶ Informações retiradas do livro “Ciência com consciência”, de Edgard Morin (2000).

no universo e ativos na evolução. E ainda não se pode resolver as incertezas o próprio acaso não tem certeza de ser um acaso.

O segundo caminho da complexidade é o da transgressão dos limites daquilo que o autor chama de *abstração universalista*, que elimina a singularidade, a localidade e temporalidade.

O terceiro caminho é o da *complicação*, problema em que Morin (2000) destaca o seu surgimento “O problema da complicação surgiu a partir do momento em que percebemos que os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações, inter-retroação [...]”.

O quarto caminho foi aberto a partir do momento em que se compreende a *relação complementar e antagônica entre a ordem, desordem e organização*.

O quinto caminho é o da *organização*, esta, como sistema a partir de elementos diferentes constitui, concomitantemente, a unidade e a multiplicidade. A complexidade lógico que não permite que o um se transforme em múltiplo, nem o múltiplo em um.

O sexto caminho discute o *princípio hologramático* como sendo uma imagem física onde as suas características (cor, relevo e de presença) são derivadas do fato de cada um dos seus pontos tomarem como referencia todas as informações do conjunto por ele representado. Assim gerando um tipo de organização biológica, onde cada célula contém informações genéticas do ser global. Nessa óptica pode ser dito que não só a parte está no todo, mas sim o todo também está na parte.

A sétima avenida é o *caminho para a complexidade*, o caminho que representa a ruptura do pensamento cartesiano, ou seja, que não admita uma verdade que possa ser representada de modo claro e nítido. A avenida da crise dos conceitos fechados e aberto, onde Morin retrata a crise da clareza e da separação nas explicações.

O oitavo caminho para a complexidade, é a *volta do observador durante o seu ato de observar*, não podendo haver um distanciamento entre o observador e o observado, haja vista, que de acordo com a concepção hologramática não é só o sociólogo que está na sociedade, mas também a sociedade está no sociólogo, ou seja, ele é possuído pela cultura que possui. Daí a regra da complexidade de que o observador-conceptor deve se integrar na sua observação e na sua concepção.

A aptidão na concepção de Morin

Após uma breve discussão é preciso tentar entender o que Morin (2010) destaca como “Aptidão geral” que permite um melhor desenvolvimento das

competências particulares ou especializadas, A educação deve favorecer este desenvolvimento com o uso de problemas. Sendo exigida a curiosidade, esta faculdade que é “[...] mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, [...]” (MORIN, 2010 p.22). É claro que o desenvolvimento da inteligência é ligado ao exercício da dúvida. Portanto, 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.

Partindo de tudo que foi abordado até este momento, podemos iniciar uma tentativa de discussão sobre o pensamento complexo de Morin e o Ensino de Matemática.

O pensamento complexo de Morin e o Ensino de Matemática

A prática da Matemática por muito ficou resumida em aulas tradicionais onde o cálculo era mecanizado através da resolução de uma grande quantidade de exercícios, vista como a forma mais eficaz de se consolidar o conhecimento matemático.

Porém tal pensamento, com passar do tempo, fora questionado. E alguns autores tentaram escrever sobre um ensino que privilegiasse o pensamento crítico. Dentre estes autores destaca-se Edgard Morin.

Morin (2010) aludiu ao ensino da matemática:

O ensino da matemática, que compreende ao cálculo, é claro, será levado aquém e além do cálculo. Deverá revelar a natureza intrinsecamente problemática das matemáticas. O cálculo é um instrumento do raciocínio matemático, que é exercido sobre o *problem setting* e o *problem solving*, em que se trata de exibir ‘a prudência consumada e a lógica implacável’. 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 qualificação (MORIN, 2010, 23p.)

Assim, o diálogo entre o ensino da matemática com outras áreas científicas é interpretado por Morin (2010) como um elemento que contribui para o desenvolvimento do “espírito problematizador”, levantando as indagações acerca do desenvolvimento das disciplinas científicas quanto a fragmentação do campo de saber.

Morin (2010) defende um pensamento multidimensional, um pensamento que seja lógico, que integre e desenvolva, formalização e quantificação, e que não seja restrito. Havendo assim a necessidade de se encontrar um pensamento dialógico. Partindo dos caminhos da complexidade e tomando como relevante a interdisciplinaridade.

A contribuição de Morin (2010) para o Ensino da Matemática pode promover uma eficácia significativa no processo de resolução de problemas, durante esta resolução é exigido do aluno que pense, analise e projete um modelo matemático que conduza ao resultado esperado. Portanto o Ensino multidimensional e o “espírito problematizador”, inerentes à complexidade de Morin, em que as informações não se fragmentam, fornecem uma visão mais geral e crítica sobre o problema, gerando uma eficácia na resolução.

Conjugar o ensino multidimensional ao “espírito problematizador” exigirá uma organização do conhecimento, que evite uma acumulação infecunda. Partindo das perspectivas de Morin (2010), contidas na obra “Cabeça bem feita”, o conhecimento é constituído de signos, símbolos, sinais sob diversas formas de representação.

A prática tradicional do ensino da matemática que desune os objetos entre si, precisa ser modificada para que possa conceber os objetos que unem esses objetos. Uma organização que ligue os conhecimentos propondo a integração dos conhecimentos em seu contexto global.

Para Morin (2010, p.25) “Para seguir por esse caminho, o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento”, nesse sentido de organização do conhecimento, Morin (2010) elucida a diferença de uma “cabeça bem cheia”, como aquela onde o saber é acumulado e não dispõe de um princípio de seleção e organização que forneça um sentido, de uma “cabeça bem-feita”, que ao invés de acumular o conhecimento utiliza a aptidão geral para analisar o problema e os princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido, em um aspecto do contexto global.

Destarte, após o que foi estudado anteriormente, devemos pensar e imaginar os caminhos que permitiram a descoberta, no contexto contemporâneo, da finalidade de uma cabeça feita. A partir daí, tratar a construção do conhecimento como um processo contínuo ao longo de diversos níveis de ensino, em que as culturas, tanto científica quanto da humanidade, poderiam ser mobilizadas. E uma educação para uma “cabeça bem feita”, que acabe com a segregação das duas culturas, daria compreensão para responder aos notáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, política, social e global.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho era o de apresentar uma discussão sobre o pensamento complexo de Morin e o Ensino da Matemática, e assim foi produzido um levantamento bibliográfico sobre o Ensino da Matemática, e ainda sobre o estudo das obras: “A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento” e “Ciência com consciência”, ambas as obras de Edgar Morin.

No primeiro momento foi apresentada a Complexidade de Morin, bem como os caminhos para concretizá-la. E no segundo momento, a discussão sobre o posicionamento de Morin (2010) quanto ao Ensino da Matemática.

O pensamento crítico é um dos objetivos a serem alcançados durante o Ensino da Matemática, baseando-se em pensar numa situação, analisar e projetar um modelo que proporcione o resultado esperado. Para isto, Morin (2010) defende o Pensamento Complexo que, de maneira superficial, dialogue com diversas áreas do conhecimento promovendo uma visão global.

Concluí-se, portanto que, a busca de um ensino multidisciplinar, plural em uma sociedade complexa, é necessário, e para que se realize é preciso um “primeiro passo” que foi proposto por Edgard Morin, a partir da idéia do pensamento complexo, aguçando a criatividade e a visão global, permitindo que o aluno obtenha ferramentas que o auxilie a exercer de maneira plena a sua cidadania. As ferramentas em questão são oferecidas de modos diversos por meio de experiências de vida, de conhecimento científico, empírico e etc., em sua maioria, concebidos em sala de aula. Talvez assim, o aluno entenda que faz parte da escola, assim como a escola faz parte dele. Nascendo dessa forma um novo desafio para o profissional da Educação, neste caso, a Educação Matemática.

Referências

CRUZ, Raimundo José Barros; ROMANI, Simone. **Sociedade Complexa, formação docente e hermenêutica:** da oposicionalidade entre teoria e práxis. *Revista Filosofia captal*. Brasília, vol. 6, n. 12, jan/2011, p. 79-86

D’AMBROSIO, Beatriz. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. Ano II, nº 2. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática: 1989, p. 15-19.

D’AVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D’AVILA, Cristina (org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008, pp. 23 – 44

LINS, Rômulo C. **Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática.** In: BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de C. Educação matemática: pesquisa em movimento. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação: Criar, Fazer, Jogar.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Cleide F. de. **Por uma Educação Matemática como Intersubjetividade.** In: BICUDO, Maria Aparecida V. (Org.) 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento.** Tradução Elóa Jacobina. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 21-23.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 157-193.

A VARIÇÃO LINGUÍSTICA E O PARADIGMA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Thamy Saraiva Alves⁶⁷

Resumo

O presente artigo trata das “variantes” ou variações linguísticas sob o paradigma de Boaventura de Sousa Santos (2002), referente ao texto “Introdução a uma ciência pós-moderna” em que analisa a identidade desse paradigma e, posteriormente, apresenta enunciados em defesa do que pressupõe ser a pós-modernidade, como sendo os fundamentos de uma nova ciência, a ciência pós-moderna. O objetivo é registrar os falares do sujeito através da evolução das significações que decorrem na língua, que devem ser extraídas a partir de observações empíricas, levando em conta os resultados da comparação de significados de palavras no tempo diacrônico, pautado nos autores Bagno (2007), Labov (1972) e Tarallo (1990). É utilizada a pesquisa bibliográfica qualitativa. O percurso metodológico se fundamenta nos pressupostos da dialetologia e na geolinguística que tem o aporte na sociolinguística, que considera as características da língua em função da comunicação/falante, influencia socioculturais que exercem sobre os falantes.

Palavras-Chave: Variações linguísticas. Linguagem. Pós-modernidade

Introdução

No Brasil, cada região e grupos socioculturais têm seus falares próprios, uma variação da língua oficial, onde o cidadão apresenta uma forma diferenciada um falar que reflete as características do grupo ao qual pertence, e que é influenciada pelos fatores sociais e culturais da região ou comunidade que esta inserida, constituindo variação da língua que podem ser mapeadas no espaço em função de sua origem colonizadora e evolução cultural.

Os vários falares, oriundos dos mais diferentes grupos socioculturais, produzem diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa, que dependem do contexto e características do falante, no que tange a escolaridade e cultura regional, constituindo um conjunto de “variantes” da língua que damos o nome de variação linguística, que se modificam ao longo do tempo, visto que a língua está em constante evolução na sociedade.

⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- UEPA. Graduada em Letras – Universidade Estadual do Maranhão; Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas; - Faculdade Integrada Brasil Amazonas-FIBRA. e-mail: thamysalves@yahoo.com.br

A variação de nossa língua é fato incontestável e as mudanças foram gradativas desde o nascimento do latim, que é a língua-mãe do português, até o nosso “abrasileiramento” do português vindo de Portugal.

Os fatores geográficos, históricos, sociais e culturais foram cruciais na transformação e criação de novos falares dentro do território nacional, crescente distanciamento entre a linguagem original com a língua atual, constituindo assim a variação linguística, devido ao léxico presente na atual região, tornando cada variação eficaz no processo da comunicação entre falantes nativos da região.

Estudar a variação linguística é compreender e registrar os efeitos das mudanças sociais, sobre o falar de características regionais ou diatópicas, que encrustadas nos distintos sotaques evidenciam as diferentes pronúncia de cada região que refletem a origem de sua colonização, cuja variação diatópica se evidencia em outros níveis, como o lexical, onde há vários nomes, para um mesmo objeto ou situação, em função da localidade ou região.

Para a linguística, as línguas vivem e morrem, misturam-se, mudam de lugar para lugar e mudam também com o passar do tempo, estando sempre em continua mudança em função do aspecto cultural do falante, de onde podemos dizer que historicamente a linguagem é o resultado da interação social na qual os sujeitos capazes de interpretar e efetuar mudanças na significação das expressões linguísticas.

Como os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias da sua região, para Bagno (2006) uma das tarefas do ensino de língua seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando que essa variação da fala se constitui marcas culturais de uma localidade ou região, em que os sujeitos podem ser reconhecidos com a sua naturalidade, pela sua forma de falar.

Conforme Tarallo (1990), esse modelo teórico metodológico parte da identificação do objeto, o fato linguístico – a língua falada. No que se refere à teoria, consiste na investigação científica sobre a língua, servindo como suporte para definir os procedimentos metodológicos a serem empregados durante o estudo, fundamentando-se nos pressupostos da dialetologia e a geolinguística em buscam compreender os falantes numa diversidade regional e local os falares brasileiros.

A Língua

A história de sua evolução pode ser reconstruída a partir de comparações com as línguas modernas, determinando assim quais características às línguas

ancestrais devem ter tido para as etapas posteriores terem ocorrido. Um grupo de idiomas que descendem de um ancestral comum é conhecido como família linguística. As línguas que são mais faladas no mundo atualmente pertencem à família indo-européia, que inclui línguas como o Inglês, o espanhol, o português, o russo e o hindi; as línguas sino-tibetanas, que incluem o chinês, mandarim, cantonês e muitos outros; as línguas semíticas, que incluem o árabe, o amárico e o hebraico; e as línguas bantu, que incluem o suaíli, o Zulu, o Shona e centenas de outras línguas faladas em todo África.

O uso da linguagem tornou-se profundamente enraizado na cultura humana, além de ser empregada para comunicar e compartilhar informações. A linguagem também possui vários usos sociais e culturais, como a expressão da identidade, da estratificação social, na manutenção da unidade em uma comunidade e para o entretenimento. A palavra "linguagem" também pode ser usada para descrever o conjunto de regras que torna isso possível, ou o conjunto de enunciados que podem ser produzidos por essas regras.

Para Bagno (2007) a língua é uma atividade social, ela é parte integrante, constitutiva da vida em sociedade. Por isso as mudanças que ocorrem na língua são fruto da ação coletiva de seus falantes impulsionados pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar, expressando melhor o que querem dizer, enriquecendo assim, as palavras já existentes com novos sentidos (figurados, metafóricos), criando novas palavras para dar uma idéia mais precisa de interação a língua numa ação interpretativa da realidade, expressando pelo novo modo de dizer, que afirmam que nenhuma língua é homogênea, mas um conjunto de variedades usadas, diferentemente, de acordo com a época, o lugar, as características sociais do falante e a situação de comunicação, em que a geolinguística visa explicitar a dimensão do conhecimento linguístico, dentro um determinado contexto, por isto, se revela significativa, na medida em que contribui para o registro da memória de comunidade linguísticas brasileiras, fundamentando-se nos pressupostos da dialetologia e a geolinguística, em que ambas consideram que a língua de um povo talvez seja, dentre os vários aspectos culturais que o caracterizam, aquele que mais imediatamente lhe confere identidade, reconhecendo linguisticamente à existência dessas diferenças por pesquisar e construir conhecimentos sobre elas, pela descrição e interpretação referentes aos níveis fonéticos-fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-lexical, que compõem a estrutura das línguas, que denominamos universais linguísticos, traços comuns recorrentes e compartilhados por todas as línguas descritas que conhecemos que implica dar continuidade a luta pela nossa independência linguística, numa diversidade cultural.

Assim, toda mudança de sentido é uma inovação semântica, que deve ser interpretada como um acontecimento histórico particular, que tem causas linguísticas próprias, que ocorre num determinado meio social, condicionada por um conjunto de circunstâncias que não só lhe dão origem, mas proporciona múltiplos sentido pelo uso de um determinado grupo ou comunidade local, dado todo esse processo a semântica leva em conta características da língua que varia em função da comunicação/falante, sendo este um semântico da linguagem comum, influenciadas de um processo socioculturais dessa natureza em que exercem sobre os falantes.

As Variações Linguísticas

Percebe-se que a fala dos sujeitos se diferencia quando estão entre seus familiares, colegas, amigos mais íntimos, professores e outros em que as conversas fluem de forma simples sem exigência das normas, ou seja, sem o uso correto das palavras e concordâncias, observando que tudo não depende somente do grau de escolaridade, mas ao meio sociocultural em que esta inserida.

A influência linguística no século XVII com a chegada dos padres jesuítas trazia em seu linguajar a língua portuguesa de Portugal e tinham a função de catequizar os índios Pacajás e Maracanãs, que habitam nessa região, falavam a língua tupi-guarani, entre eles se destacavam abarebêbê (homem distinto que voa), abati (milho), abói (minhoca) aiyra (filha), auati (gente loura) e outras, enquanto que a língua portuguesa/de Portugal as palavras tem outros significados, como : apostila (sebenta), sorvete (gelado), cafezinho (bica/biquinha), anedota (piada), fila (bicha) e outras. A partir das variações existentes, possibilitando investigar a evolução da língua recorrente às gerações anteriores e atuais, percebendo que há uma diversidade linguística nos sujeitos.

Para Bagno (2007) uma das tarefas do ensino de língua seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando que essa variação da fala se constitui marcas culturais de uma localidade ou região, em que os sujeitos podem ser reconhecidos com a sua naturalidade, pela sua forma de falar, pois os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias da sua região.

Segundo Labov (1972), a variação linguística é natural, é essencial à linguagem humana, desta forma o que exigiria explicação seria a ausência da variação na linguagem e não a sua presença, deste modo a variação, nesse caso, entendida como um fenômeno passível de ser descrito e analisado cientificamente, parte do princípio de que são os fatores sociais e linguísticos que influenciam o uso de uma ou outra forma. Todavia, os propósitos de descrever a heterogeneidade

linguística e de encontrar um modelo capaz de dar conta da influência dos fatores sociais que atuam na língua.

A linguística passa a estudar a língua como ciência responsável pela variação do falante, focando que as línguas vivem, morrem, misturam-se, mudam de lugar para lugar e mudam também com o passar do tempo, estando sempre em contínua mudança e historicamente a linguagem é o resultado da interação social na qual os sujeitos são capazes de interpretar mudanças na significação das expressões linguísticas.

O cientista busca regularidades empíricas por meio de entrevistas com os usuários de uma determinada língua, o filósofo realiza um saber reconstrutivo da língua como um sistema de ação regrada, ou seja, interessa à filosofia quais as condições de possibilidade de funcionamento de uma linguagem, dando ênfase a língua.

A língua que falamos testemunha a liberdade de nossa existência, não impondo, mas solicitando ao homem a decisão de um sentido, a palavra é musa e mestra da liberdade, o seu sentido e aprendizagem constituem o mais belo exercício de liberdade de um povo. Isso quer dizer que qualquer sociedade vai ter suas variações linguísticas de grupo social para grupo social, de época para época, de região para região, de situação para situação. Além dessas, existem outras formas de variação, como, por exemplo, o modo de falar de grupos profissionais, a linguagem usada na internet, celulares e a gíria, que é uma forma de linguagem baseada em um vocabulário especialmente criado por determinados grupos sociais com o objetivo de servir de emblema para os seus membros, distinguindo-os dos demais falantes, pois existe vários falares brasileiros, pois todos nós, falamos corretamente de acordo com a localidade ou cultura, contudo a maior dificuldade é reconhecer que o português falado no Brasil é caracterizado por imensa diversidade e avaliar essa diversidade como um aspecto positivo da linguagem.

A filosofia constitui um campo de investigação, que analisa a linguagem a partir do senso comum como outras ciências, mas que não permanece na mera superfície dos fenômenos, pois o que interessa à filosofia não o uso que se faz de uma língua nesta ou naquela cultura, mas sim as regras subjacentes às diferentes interações linguísticas, portanto não busca apresentar os fenômenos, mas entender as condições de possibilidade e de validade em que eles se realizam, diante desses fatos a filosofia estuda a linguagem num sentido empírico buscando investigar seu contexto para comprovações científicas.

Paradigma da Modernidade

Para o cientista social Boaventura Santos (2002), a ciência é antes uma construção humana e não deve ser transformada em natureza verdadeira, mas é necessário humanizar a ciência. Hoje se percebe que a civilização humana vive numa perfeita encruzilhada, pois as promessas de controle da natureza por leis deterministas e de melhorais de condições de vida para a humanidade não foram cumpridas pela modernidade. Observa-se ainda que existe um clima de profunda instabilidade e complexidade permeando toda ação humana, fato típico de um momento histórico de transição paradigmática, a falta de respostas do modelo de ciência moderna para muitas das questões contemporâneas o colocam em posição de declínio iminente.

O espaço amostral destas questões é imenso, pois elas estão ligadas a todas as áreas da atividade humana. Nas palavras de Santos (2002, p.11):

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência vão se acumulando os sinais, e que, na falta de melhor designação chamo ciência pós-moderna.

Para Santos (2002) a análise da falha da modernidade descreve características que marcaram a identidade desse paradigma e, posteriormente, apresenta enunciados em defesa do que pressupõe ser a pós-modernidade, como sendo os fundamentos de uma nova ciência, a ciência pós-moderna. São elas: Todo conhecimento científico-social é científico-natural; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; e, finalmente, todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum.

A ciência moderna vai muito além, considerada como a única forma de conhecimento verdadeiro, entre as outras formas de conhecimento como irracionais e estabelecendo-se soberana, sustentada por princípios e métodos próprios de aferição da verdade.

Em seu primeiro enunciado, Santos (2002) argumenta que não tem mais sentido a dicotomia ciências naturais-ciências sociais. A reconfiguração trazida pelos conceitos de auto-organização, auto-reprodução e o conhecimento do próprio metabolismo dos seres vivos permitem, no paradigma emergente, a introdução nas ciências naturais de conceitos antes harmônicos apenas com as ciências sociais.

Enquanto que o segundo enunciado se contrapõe à seleção de identificação dos objetos ditados pela modernidade que produz uma visão fragmentada do conhecimento. Assim, para Santos (2002), o conhecimento total é

ao mesmo tempo local, acarretando com isso uma pluralidade metodológica que é proporcional à diversidade linguística das complexas relações da realidade. Neste sentido, a humanidade é plural e singular em sua complexidade.

Já o terceiro enunciado afirma a anterior na medida em que estabelece uma identificação plena entre o conhecimento e o autoconhecimento. Se, por um lado, a modernidade consagrou o homem como sujeito epistêmico, fazendo a relação sujeito-objeto, a pós-modernidade, por assim dizer, aponta para uma profunda aproximação, transformando o dualismo puro da ciência moderna em dualidade. Esta é, evidentemente, uma ruptura brutal com um pilar consolidado pela modernidade, agora trincado, extremamente comprometido e na iminência de cair. Um sujeito com vestes de objeto rompe definitivamente com a objetividade e neutralidade do modelo científico moderno.

Por fim, Santos (2002), reafirma a ruptura irreversível com a modernidade quando contraria o entendimento da racionalidade do conhecimento, afirmando que nenhum conhecimento é, em si mesmo, racional.

A pós-modernidade pretende, assim, manter um canal aberto de diálogo com todas as formas de saber, deixando-se penetrar por todas elas, trazendo um novo significado para o senso comum. O senso comum que é, sem dúvida, pragmático, interdisciplinar, imetódico e que, por sua natureza, está em constante reprodução no dia a dia do homem foi sempre repudiado pela ciência moderna.

Desta forma, na leitura pós-moderna, o conhecimento científico só se realiza na medida em que se converte em senso comum. Na verdade, o que está posto por meio desses enunciados, é uma ruptura dupla quando pensamos em senso comum e ciência. De um lado, a ciência moderna rompe com o senso comum em nome da racionalidade, gerando a dicotomia ciência e senso comum. Por outro lado, Boaventura Santos vê a necessidade de uma segunda ruptura, propondo que a prática do senso comum seja esclarecida e que a sabedoria do conhecimento científico seja democraticamente distribuída.

Portanto toda essa transformação, para Santos (2002), dever ser orientada para promover um mensurável entre o discurso erudito e o senso comum, no sentido de reconhecer a influência da realidade sobre a prática científica, e estabelecer uma imparcialidade entre o poder de adaptação do homem e o poder criativo em face das exigências do capital.

A nova concepção de ciência em Santos (2002) pressupõe, o entrelace de saberes distintos, a eliminação de dicotomias e da fragmentação dos saberes e evidencia interconexões existentes na realidade complexa. Assim, a realidade se revela menos distorcida quando submetida a uma metodologia plural, que não considera a subjetividade do sujeito em relação a língua/fala consolidando que

toda ciência local é total, assim o social é linguagem, nessa perspectiva, não se pode deixar despercebido essas variantes linguísticas existente na sociedade.

Considerações Finais

Para se compreender a linguagem no âmbito da filosofia, investiga-se a língua como um fator social, observando a importância das experiências e do senso comum para o novo paradigma epistemológico e sociocultural dessa variação linguística, e que propõe Santos (2002) com base nos registros teóricos do sociólogo, cuja ideia da diversidade epistemológica do mundo, indica o reconhecimento da existência de uma pluralidade dos conhecimentos empíricos, ocorrendo um entrelace dos conhecimentos que acontecem por meio da interação social do sujeito. Assim, a variação linguística faz parte de uma história epistemológica entre as ciências e suas rupturas, fazendo compreender o sujeito e a verdade dos fatos, existindo um conhecimento próprio que pode se estudado num contexto social das variantes linguística, em um objetivo maior extremamente ousado, qual seja, a formulação de um novo senso comum, o pós-moderno proposto pelo autor é um direito que reflete as lutas políticas e sociais concretas, e não se conforma com a indolência da razão moderna.

Referências

- BAGNO, Marcos. A norma oculta: **língua e poder na sociedade brasileira**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. DE, (Org.), **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística I**. São Paulo. Ed. Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, I. A. DE; FONSECA, M. DE. J. DA C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. DE, (Org.), **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Filosofia da Educação: **reflexões e debates**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011
- _____. Subjetividade: **referencia epistemológica do pensamento moderno**. Belém: CCSE-UEPA, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2002

____ **Um discurso sobre as ciências**. 9ª ed. Porto: Afrontamento, 1997 .

TAMBA, Irene, **A semântica e o ensino da língua materna**. São Paulo, SP, 2006.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. Ed. Ática , 3ª edição, 1990.

CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS RURAIS RIBEIRINHAS DO PARÁ

Vivianne Nunes da Silva Caetano⁶⁸

Resumo

A educação rural-ribeirinha em alguns municípios do estado do Pará perpassa por várias dificuldades, dentre elas a necessidade de se analisar a questão da prática docente e de sua relação com as experiências e o senso comum. Dessa forma, este artigo tem por objetivo realizar uma análise do texto “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, do livro: Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática”, de Boaventura de Sousa Santos, (2009, p. 54-117), e a realidade das escolas rurais-ribeirinhas do Pará, evidenciando a relevância do senso comum, das experiências apresentadas no texto inseridas na prática docente em classes multisseriadas. Para tanto, será utilizada a pesquisa bibliográfica, tendo como base a já citada obra de Boaventura de Sousa Santos e o estudo de alguns autores sobre classes multisseriadas e prática docente.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Senso Comum. Experiência.

Introdução

A realidade das classes multisseriadas, nas escolas rurais ribeirinhas em alguns municípios do estado do Pará se apresenta como um grande desafio educacional, devido às várias dificuldades vivenciadas pelo povo ribeirinho e pelo contexto em que estão inseridas as escolas, com caminhos de difícil acesso por rios e furos, com o uso de barcos, canoas e pontes inapropriadas, a ausência de estrutura física adequada, de apoio dos governantes, superlotação nas salas, etc., realidade esta que professores e alunos enfrentam diariamente, tentando cumprir calendários e currículos muitos desses dissociados de sua realidade, e contando, ainda, com vários outros fatores que contrastam com a realidade da educação urbana.

E quando se trata da prática docente percebe-se a maior dificuldade que enfrentam os professores das escolas rurais ribeirinhas para lidar com a realidade das classes multisseriadas, onde em alguns casos ocorrem situações em que estudam alunos que estão sendo alfabetizados juntamente com alunos de outros

⁶⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga – Universidade Federal do Pará; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Informática e Educação; e-mail: vivianneunes37@hotmail.com

níveis de ensino, contando com apenas um professor para atender a todos, tendo este que, em alguns casos, se desdobrar nas funções de professor, diretor, orientador, servente, merendeira, zelador, etc.

Assim, esta realidade chama a atenção para uma análise de como está ocorrendo à prática docente em classes multisseriadas, e a possível utilização das experiências e do senso comum nas escolas rurais ribeirinhas do estado do Pará. Utilizando para isso a pesquisa bibliográfica, tendo como base a obra de Santos (2009), que apresenta a importância do senso comum e das experiências para o desenvolvimento sociocultural do ser humano, analisando essa ideia com a discussão de alguns autores sobre classes multisseriadas e prática docente.

A Prática docente contra o desperdício da experiência em classes multisseriadas⁶⁹ no Estado do Pará

Em alguns municípios do estado do Pará, a prevalência de escolas que possuem classes multisseriadas ainda é alta com relação a alguns outros estados do Brasil, essa incidência aumenta a preocupação com a qualidade da educação nesses contextos, já que,

No Estado do Pará, [...], o relatório ao CNPq, revelou um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas atendem 97,45% da matrícula nas séries iniciais do ensino fundamental no campo. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 25,64%, atingindo 36,27% na 1ª série. Entre os professores que nela atuam 10% possui apenas o ensino fundamental completo, 87,5% possui o Magistério, e menos de 1% concluiu o ensino superior (GEPERUAZ, 2004). (HAGE, 2005, p.45).

Apesar de esses dados terem sido apresentados no ano de 2004, os índices desses percentuais não alteraram significativamente nesses últimos anos, continuando a educação na zona rural do estado do Pará, a apresentar índices alarmantes, o que aumenta a necessidade de estudos nessa área serem imprescindíveis para a alteração desses dados que demonstram a má qualidade na educação da zona rural do Pará.

A justificativa que se apresenta para a existência das classes multisseriadas nos estado do Pará, é que as mesmas são formadas devido às

⁶⁹ As classes multisseriadas são compostas por alunos de diferentes séries e idades que estudam num mesmo espaço e horário, com apenas um docente; para realizar o trabalho pedagógico e desempenhar outras funções tais como: servente, merendeira, técnico/a administrativo, etc. (HAGE, 2005)

grandes distâncias entre as comunidades ribeirinhas e as escolas urbanas e ao número insuficiente de alunos por série o que impossibilita a formação de turmas específicas o surgimento das classes multisseriadas seria vista desta forma, como uma possibilidade de solução para resolver o problema das distâncias educacionais entre campo e cidade, promovendo a escolarização do povo ribeirinho, pois,

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, carecendo, no entanto, de muitos estudos para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino, de forma nenhuma signifique a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas (HAGE, 2005, p. 57).

Assim, essa questão da educação rural-ribeirinha no estado do Pará é bastante complexa e, muitas vezes, diminuem consideravelmente os benefícios que se pretendia com o que se propõe as classes multisseriadas, pois, existem vários fatores limitantes, como a localização das comunidades e casas para as escolas multisseriadas chega até a 15 horas de distância em algumas localidades, com barcos e canoas inadequados para o transporte de alunos e professores, tendo com isso, em alguns locais, professores que moram dentro da própria escola ou que ficam alojados na casa dos ribeirinhos para facilitar a chegada até a escola e o cumprimento do horário determinado.

Há ainda casos em que não há realmente uma escola para atender os alunos e esses acabam por estudar em igrejas, casas dos líderes da comunidade, barracões ou estruturas montadas nas proximidades das casas dos alunos, e quando isso ocorre normalmente à educação fica submetida, ao proprietário da casa ou ao líder da igreja que acaba por querer determinar o que deve tratar os conteúdos, os dias de aula e as atividades que os professores deverão ou não exercer com seus alunos.

Há ainda, outros fatores que perpassam os problemas educacionais, interferindo no processo de ensino-aprendizagem, com diversas dificuldades de ordem econômica nas famílias, que precisam retirar as crianças desde muito cedo das escolas para ajudar no sustento familiar, trabalhando na retirada do açaí, palmito, na caça predatória, que refletem no aumento considerável do índice de evasão e repetência nas escolas ribeirinhas. Esses fatores fazem com que haja uma diminuição no número de alunos por série o que transforma a maioria das classes

estudantis, em classes multisseriadas, com poucos professores com nível superior, em cursos de pedagogia ou outras licenciaturas, com a grande maioria tendo somente o nível médio em magistério. Assim, Oliveira (2004, p. 66), em seu estudo sobre as comunidades ribeirinhas, demonstra que “os alfabetizando das comunidades rurais-ribeirinhas encontram dificuldades para estudarem na escola tanto por fatores sociais, econômicos e de ausência de políticas educacionais, quanto por fatores subjetivos e pessoais”.

Nesse contexto, torna-se ainda maior a dificuldade quando se trata de alunos/trabalhadores, pois entre estudar e sobreviver, a sobrevivência vem em primeiro lugar, assim a grande maioria acaba por evadir devido à colheita ou atividade de caça e pesca e ainda pelo fato de serem motivados pela família a trabalharem e a deixar os estudos de lado, mesmo que os alunos tenham a consciência da importância da educação, não há como concorrer quando o mais importante é a sobrevivência. Assim, não havendo uma associação entre ambas, na maioria das vezes o trabalho prevalece, “pois antes de pensar em qualquer outra coisa as pessoas precisam comer para sobreviver” (COUTO, 2005, p. 130).

Toda essa problemática social faz com que as classes multisseriadas sejam em sua maioria preenchidas com um alto número de alunos em algumas localidades, aproximadamente 40 alunos ou mais, número elevado para uma classe de multisséries, e em outras com poucos alunos, aproximadamente 10 a 15 alunos, pois o número de alunos depende das localidades onde as escolas estão inseridas; se comunidades (vilas) grandes o número de alunos cresce, se comunidades pequenas e distantes o número diminui consideravelmente. Essa questão acaba por estimular consideravelmente a variação nas faixa-etárias e dos vários níveis de ensino, com professores, em alguns casos, com pouca preparação para lidar com essa realidade, tendo pela frente a incumbência de lidar com alunos em faixa etária defasada para uma determinada série, juntamente com alunos na idade certa para aquele nível de ensino.

O fator curricular também contribui consideravelmente para a disparidade nas escolas rurais-ribeirinhas, pois quando o aluno consegue tempo e disposição para os estudos ainda tem o problema da dissociação dos conteúdos à sua realidade social, o que também é um dos fatores desmotivantes no processo ensino-aprendizagem da população ribeirinha, conteúdos muita das vezes totalmente dissociados da realidade em que alunos e professores das classes multisseriadas se encontram, que são voltados para a zona urbana e que são submetidos a uma realidade totalmente diferente que é a educação rural-ribeirinha. Ainda mais que, “(...) a rigor não existe educação rural, existem fragmentos de educação escolar

urbana introduzidos no meio rural” (BRANDÃO, 1984 apud HAGE, 2005, p. 129), ou conforme Couto (2005) observa,

A cultura urbana que penetra no ambiente das escolas rurais ribeirinhas multisseriadas, através dos currículos, livros didáticos, etc., desvaloriza e desconstrói esse imaginário aprendido através da convivência com seus iguais. Os professores envolvidos pela exigência dos saberes escolarizados homogeneizantes contribuem para reforçar a valorização do saber urbano. Assim as aulas nas classes multisseriadas passam a ser marcadas por uma lista de conteúdos disciplinares distantes da vivência dos alunos (p. 127).

Com isso, a educação em classes multisseriadas acaba por ocorrer de forma fragmentada e descontextualizada, já que os currículos trabalhados não levam em conta essa realidade da educação rural-ribeirinha, conforme observado por Hage (2005, p.56): “as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo”, o que é uma realidade nas escolas ribeirinhas da zona rural, já que, “(...) os saberes, as representações e imaginários construídos por essa população rural-ribeirinha precisam ser olhados com atenção pelos educadores, porque eles nos apontam para uma pedagogia a ser trabalhada com o saber-fazer das práticas sociais cotidianas dos educandos-trabalhadores”, (OLIVEIRA, 2004, p. 66).

Assim sendo, a importância do senso comum e das experiências se apresenta como fonte para a contextualização desses currículos da educação do campo. Para tanto, há autores que valorizam esse novo olhar sobre as experiências e o senso comum como Boaventura de Sousa Santos (2009), que em sua obra, ressalta um novo paradigma epistemológico e sociocultural, a valorização do novo paradigma emergente, das experiências e do senso comum, demonstrando que a ciência moderna, com promessas para o mundo que levaria a humanidade a emancipação e a dominação da natureza, na verdade não se concretizou, e que ao contrário de excluir o senso comum, o mesmo deve ser apenas modificado por meio do conhecimento-emancipação para ser utilizado em nossa realidade. Todavia, com a credibilidade na ciência moderna em transformar o ser humano em um ser supremo, houve um distanciamento entre o homem e o conhecimento empírico, “a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico” (SANTOS, 2009, p. 81), dessa forma,

o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. O

conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente. A reinvenção do senso comum é incontornável dado o potencial desta forma de conhecimento para enriquecer a nossa relação com o mundo. Apesar do conhecimento do senso comum ser geralmente um conhecimento mistificado e mistificador, e apesar de ser conservador, possui uma dimensão utópica e libertadora que pode valorizar-se através do diálogo com o conhecimento pós-moderno. (SANTOS. 2009, p. 107).

Sendo assim, o senso comum excluído é na verdade o senso comum deixado a si mesmo, que é conservador, mas transformado pelo conhecimento-emancipação é “imprescindível para intensificar a trajetória da condição ou momento da ignorância (o colonialismo) para a condição ou momento do saber (solidariedade)”, (SANTOS, 2009, p. 108).

Colocando esse contexto em nível de educação, mais propriamente sobre a questão da prática docente em classes multisseriadas, pode-se verificar a importância do senso comum, do conhecimento empírico, das experiências na diversidade cultural das lendas, estórias, etc, ou seja, do imaginário sociocultural em que se encontram alunos e professores dessa realidade, levando em consideração todo o contexto em que estão inseridos “(...) é o valor do conhecimento prévio sendo percebido, desenvolvido e valorizado” (MOREIRA, apud HAGE, 2005, p.127).

E esse conhecimento prévio para educação rural-ribeirinha é de suma importância para o desenvolvimento psicomotor do aluno. Dessa forma, desconsiderar todo o conhecimento que o aluno já trás de casa, que é o seu “currículo oculto” (COLELLO, 2004, p. 51), é deixar de lado todas as experiências e conhecimentos do senso comum, que poderiam auxiliar no processo educacional do aluno, trabalhando a preparação informal que recebeu no seu ambiente familiar e todo o conhecimento prévio que adquiriu sobre a língua escrita, o conhecimento prático, que, todavia nem todos os alunos possuem, já que para tê-los deve haver a convivência com eles, tornando esse fator para algumas crianças uma sentença ao fracasso, já que essa realidade em muitos lares da zona rural-ribeirinha fica distante e utópica, devido às famílias, em sua maioria, serem constituídas por pais analfabetos, colocando dessa forma grande parte dos alunos das classes multisseriadas sem conhecimento prévio de leitura e escrita, cabendo a escola essa incumbência, pois,

Se o currículo oculto é uma realidade que beneficia prioritariamente as classes médias e alta, não podemos penalizar as crianças pobres com os tradicionais rótulos de carência, subnutrição e rebaixamento mental, nem muito menos com práticas discriminatórias que afastam o ensino de uma educação efetivamente democrática. Criar oportunidades para a familiarização com a escrita e reconhecimento de suas funções no meio em que vivemos são deveres fundamentais de todo educador. Nesse sentido, a escola que diagnostica, exige e pune cede lugar ao ensino que compreende, respeita e, por isso, promove a “criança que não sabe”. Será que ela “não sabe?” (COLELLO, 2004, p. 54).

Então, verificar se esse conhecimento prévio esta sendo trabalhado na prática da educação rural-ribeirinha é de grande relevância, pois se sabe que para o desenvolvimento psicomotor do aluno o conhecimento empírico serve para que haja a ligação do que esta sendo aprendido na escola e o que se vivencia no dia-dia desses alunos, para que assim seja dada a devida importância ao conhecimento formal, e para que este não seja visto como um conhecimento sem aplicação para a realidade do povo rural-ribeirinho, das classes multisseriadas.

Assim, a experiência, o senso comum são pontos necessários para um processo educacional de qualidade, e voltado para a prática, para a realidade, com sentido para sua vivência. Santos, então, nos propõe que passemos a valorizar as coisas simples, as perguntas simples da vida, para assim podermos nos perguntar sobre as relações entre ciência e a virtude, e quem sabe vir a resgatar a relevância do ser humano no mundo.

Com o Novo Paradigma o conhecimento empírico passa a ser valorizado, e a experiência antes desvalorizada, excluída com vários tipos de saberes e educação poderá vir a ser fundamental para o homem, “(...) a experiência não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas força qualquer deles a não dispensarem, enquanto instância de confirmação última, a observação empírica dos factos”, (SANTOS, 2009, p. 62).

Para Santos, o conhecimento deve passar do conhecimento-regulação (vai do caos – a ordem), para o conhecimento-emancipação (vai do colonialismo – a solidariedade), passando, assim, a valorizar o senso comum que se encontrava excluído da ciência moderna, da cientificidade, da teoria e do conhecimento-regulação. Deve-se sair, portanto, do conhecimento-regulação, das regras, para o conhecimento-emancipação, da solidariedade, que é o saber, deixado de lado pelo colonialismo que é a ignorância. Assim,

O conhecimento-emancipação privilegia o próximo como forma de conceber e compreender o real, mesmo que o real seja o global ou o

futuro. Só a ligação à proximidade, mesmo a uma proximidade nova e desconhecida, pode conduzir ao reencantamento do mundo (SANTOS, 2009, p.115).

Dessa forma, utilizando as características do senso comum evidências por Dewey e Bentley (apud SANTOS, 2009, p. 108), percebe-se que o senso comum poderia vir a ser utilizado na prática docente nas classes multisseriadas para a construção de currículos voltados para uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais, coincidindo causa e intenção, podendo ser prático e pragmático, pois,

[...] reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e não-metodico; não resulta de uma pratica especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence. Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com a fruição, o emocional com o intelectual e o prático (apud SANTOS. 2009, p. 108).

Para tanto, a educação rural-ribeirinha deve ser vista como diferenciada sim, específica, alternativa, “mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referencias culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz”, (CALDART; CERIOLLI; FERNANDES, 2009, p. 23), para que assim a educação rural-ribeirinha tenha também uma educação de qualidade levando em consideração esse senso comum que na realidade já existe e sempre existiu.

Assim, com a utilização do conhecimento-emancipação para a produção do autoconhecimento e da tecnologia para a produção de sabedoria, a educação rural-ribeirinha pode vir a se beneficiar em busca da melhor qualidade da realidade das classes multisseriadas, levando em consideração para isso o senso comum, as experiências vivenciadas dentro da educação rural-ribeirinha, procurando realizar uma interação entre teoria e prática em prol da melhor educação rural.

E com relação à teoria e prática a dicotomia que existe na zona rural é ainda mais evidente, pois o que se percebe é um total distanciamento entre o que deveria ser trabalhado e o que é utilizado na prática, ocorrendo com isso uma discrepância entre o que seria ideal para o que é real. Desse modo a prática docente dessa realidade da educação rural-ribeirinha, perpassa por vários fatores que comprometem a realização de um trabalho eficaz com os alunos dessa região.

Com toda essa problemática em torno da prática docente há que se evidenciar, ainda, a questão da desmotivação que é um fator que pode vir a ocorrer, e que pode afetar o trabalhador docente. Como fatores desmotivantes, pode se entender o fato desse profissional trabalhar na zona rural, ou por em alguns casos não ser concursado e ter o emprego por favores políticos, ou ainda, por seu nível de formação não ser superior, fatores esses que podem vir a repassar um espírito de inferioridade aos demais colegas docentes, e vir a comprometer a realização de um trabalho eficiente pelo professor, pois,

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar (ARROYO 1985, apud PEREIRA, 2007, p. 21).

Entretanto, apesar da questão docente dessa realidade da educação rural-ribeirinha, perpassar por vários fatores como os que já foram retratadas neste texto, há, no entanto o fato desses profissionais quando aceitam essa função saber das inúmeras dificuldades que encontrariam e mesmo assim comprometerem-se em realizar um trabalho eficiente e eficaz, devendo ter a preocupação com o outro, o outro que é o aluno, a comunidade. Dessa forma, para levar em consideração a reciprocidade deve se levar em conta o “princípio da responsabilidade” proposto por Hans Jonas (1985):

O princípio da responsabilidade reside na *Sorge*, na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc.; esse outro inscreve-se simultaneamente na nossa contemporaneidade e no futuro cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente. A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas conseqüências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro. (apud SANTOS, 2009, p. 112).

Todavia, para que ocorra uma mudança nesse sentido da responsabilidade pelo o outro, e pelo futuro, é preciso que haja um “reencantamento das práticas sociais locais-globais e imediatas-diferidas que plausivelmente possam conduzir do colonialismo à solidariedade” (SANTOS, 2009, p.116), para isso é necessário que haja a união entre as comunidades, e dentro do contexto da educação, seria necessário uma maior contribuição do poder público, da família e de toda comunidade que cercam as escolas ribeirinhas, tirando a responsabilidade única e exclusiva das escolas, para que mutuamente auxiliem-se nesse processo de reencantamento.

Em detrimento de todos esses fatores apresentados, nota-se que para que haja mudança na educação rural-ribeirinha deve-se iniciar pela utilização do conhecimento que já se encontra presente nessa realidade, que faz parte do senso comum, das experiências vividas por toda sua comunidade, para que ocorra a valorização do que há no seu entorno, sua cultura, modo de vida e todo o conhecimento sociocultural em que se encontram, deixando de ser apenas um reflexo da educação urbana.

Portanto, para Santos, (2009, p. 117), o conhecimento-emancipação é “uma das condições essenciais para romper com a auto-reprodução do capitalismo”, e assim realizar uma crítica epistemológica radical, para que haja uma mudança real por meio de uma auto-crítica da ciência moderna, pois,

esta crítica permite-nos ver como a ciência moderna, outrora vista como solução para todos os problemas das sociedades modernas, acabou por se tornar, ela própria, num problema. Os nossos problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles. Os problemas não deixaram de ser sociais para passarem a ser epistemológicos. São epistemológicos na medida em que a ciência moderna, não podendo resolvê-los, deixou de os pensar como problemas. Daqui decorre a necessidade de uma crítica da epistemologia hegemônica e a necessidade de invenções credíveis de novas formas de conhecimento. (SANTOS, 2009, p. 117).

Dessa forma, a utilização do senso comum, das experiências, do conhecimento-emancipação proposto por Santos, seria a forma de alterar o paradigma que se encontra nas classes multisseriadas, passando a levar em consideração, suas especificidades de calendário, localização, formas de trabalhos, modos de vida, com currículos voltados para essa realidade, e para que assim a educação rural-ribeirinha seja vista por suas especificidades e que alcance uma

educação de qualidade, pois essa realidade das classes multisseriadas faz parte da educação brasileira não só na região paraense, mas em outras partes do Brasil.

Considerações Finais

Este artigo buscou analisar o texto de Boaventura de Sousa Santos (2009), o qual apresenta a importância das experiências e do senso comum para o novo paradigma epistemológico e sociocultural que se apresenta, demonstrando para isso uma forma de conhecimento que perpassa o conhecimento-regulação que até então se apresentava. O conhecimento sugerido por Santos para esta mudança é do conhecimento-emancipação, o qual leva em conta, sobretudo, o princípio da solidariedade, que é o saber, que modifica o senso comum conservador e o converte em um senso comum emancipatório.

Assim sendo, ao realizar a análise desse texto confrontando com a realidade da educação rural-ribeirinha, mas propriamente das classes multisseriadas que existem em alguns municípios do estado do Pará, pode-se perceber que, assim como Santos demonstra a importância do senso comum e das experiências para o ser humano, as classes multisseriadas precisam desses conhecimentos para construir uma educação voltada para a realidade em que se encontram, buscando com isso implementar futuramente o conhecimento-emancipação por meio da valorização das experiências e do senso comum.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CALDART, R. S.; CERIOLLI, P. R.; FERNANDES, B. M.. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo” (Texto Preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C.. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 19-63.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Estado da Arte acerca das Escolas Multisseriadas**. Revista Histedbr On-line. Número especial, p. 174-193. Campinas. Maio 2010. Acesso em 10.01.2012.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COUTO, Jeovani de Jesus; CRISTO, Ana Claudia Peixoto de; LEITE NETO, Francisco Costa; Educação rural ribeirinha marajoara: Desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na**

Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005, p. 114-131.

DUARTE, Rosália. **Reflexões sobre o trabalho de campo.** Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 06.05.11

FONSECA, M. DE. J. DA C. F.; OLIVEIRA, I. A. DE; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. DE; TEIXEIRA, E.. (Org.), **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010, p. 37-53.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

_____. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional, GT: Educação Fundamental/ n. 13:** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em 28.04.11.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico brasileiro.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IDESP, Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. **Estatísticas municipais paraenses.** Belém: IDESP, 2009.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Maria Inês, A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. DE; TEIXEIRA, E.. (Org.), **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010, p. 25-35.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: BELTRAME, B.; CONDE, S. F.; MUNARIM, A.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis: Insular, 2011, p. 21- 38.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Políticas de formação e valorização dos profissionais a educação do estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. In: SEDUC-PA. **A Educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos.** Belém: SEDUC/PA, v. 1, 2008.

_____; MONTEIRO, A. L. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: HAGE, S. M.; ROCHA, M. I. A-. (Org.). **Escola de direito: Reinventando a**

escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém: EDUEPA, 2ª Ed., 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder.** 2 ed. 1. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Breves. **Censo Escolar.** Breves-Pará: SEMED, 2010-2011.

SILVA, C. N. **Ocupação humana e modo de vida na Amazônia.** Revista Vivência. Natal: UFRN/CCHLA, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

O DEBATE EPISTEMOLÓGICO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Vitor Sousa Cunha Nery⁷⁰

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o debate epistemológico existente acerca da História da Educação brasileira, mais especificamente entre a História Cultural e o Marxismo, pois fazer História da Educação sem estar ciente das discussões do campo historiográfico é fazer uma História da Educação sem o rigor metodológico que a ciência requer. Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar esse debate foram os seguintes: Peter Burke (2005), Roger Chartier (1990) e Falcon (2006) que trabalham na perspectiva epistemológica da História Cultural; e José Paulo Netto (1990), Demerval Saviani; José Claudinei Lombardi (2006) e Marisa Bitar; Amarilio Jr. (2009) que trabalham na abordagem marxista.

Palavras-chave: Epistemologia. História da Educação. História Cultural. Marxismo.

Introdução

Recentemente, o campo da História da Educação, vem enfrentando um problema epistemológico, teórico e metodológico, por conta da crise dos paradigmas na produção científica. Diante disso, fazer História da Educação sem estar ciente das discussões atinentes ao campo historiográfico é fazer uma História da Educação sem o rigor metodológico que a ciência exige.

A pesquisa em História da Educação é recente e faz deste campo um espaço aberto de disputas por hegemonia e especificidades que conferem relevância a este debate historicamente constituído.

A História Cultural, atualmente, corresponde a uma parcela significativa da produção da História da Educação nacional, expressas não só nas publicações especializadas, mas também na forma de livros, artigos científicos, apresentação de trabalhos em congressos e simpósios e nas dissertações e teses defendidas e em andamento nas Universidades brasileiras.

Até o final dos anos de 1980, a historiografia nacional era dominada por uma postura marxista da história e da história da educação. O Materialismo

⁷⁰Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA; Especialista em Gestão Estratégica do Conhecimento (UEPA); Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA) e Tecnologia em Gestão Pública (UNAMA); Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). E-mail: vitorcunhanery@yahoo.com.br

histórico se propusera como a postura teórica que melhor dava conta da realidade brasileira, imersa, a partir de 1964 no autoritarismo de um regime militar que se estendeu até o processo de reabertura política nos anos 80.

Também ao longo dos anos de 1980, a historiografia brasileira e da educação se inspirava na tradição da Escola dos Annales, apoiando-se em uma vertente econômico-social e balizada pelos marcos temporais da estrutura e da conjuntura. Essa postura, contudo, apresentava-se mais difusa, diante do predomínio e do prestígio da postura marxista dentro da academia.

No entanto, paralelamente às vertentes Marxistas e da escola dos Annales, as Universidades do país abrigavam também um contingente significativo das formas mais antigas de realizar a história, por meio de posturas que se aproximavam do positivismo, o qual se caracterizava por uma visão onde a história e a história da educação eram concebidas enquanto processo contínuo, retilíneo, linear, causal, inteligível por um modo racional.

Na virada dos anos de 1980 para os 90, essas concepções de fazer história e história da educação passaram a ser questionadas no Brasil. Mas foi a teoria marxista que sofreu as mais duras críticas, auxiliada pelo desempenho mundial dos regimes políticos embasados nessa postura na década de 1950 a 80, acabando com o acontecimento emblemático da queda do muro de Berlim em 1989.

Criticava-se a fixação dos princípios do materialismo histórico em uma espécie de modelo, completo e fechado, para análise da realidade, a sensação intelectual de que tudo já estava explicado, basicamente em termos de dominação e resistência, levaram muitos intelectuais, alguns deles marxistas, a se afastarem de uma matriz teórica muito rígida e se voltarem para outras questões e temas, que demandavam igualmente novos referenciais de análise.

Ademais, outra questão alvo de crítica viria a ser as perspectivas globalizantes da escola dos Annales, particularmente com relação às ambições de uma história total, tal como construída por Fernand Braudel, revelavam sua pouca capacidade de criar seguidores.

Na sua recusa aos referenciais marxistas, os seguidores dos Annales repudiaram a análise classista e saíram em busca dos arquivos, em coleta sistemática de dados, que foram organizados sequencialmente, atraindo, dessa forma, uma série de críticas. Houve quem apontasse ser essa maneira de fazer história reduzida assemelhada a uma narrativa sem capacidade de explicar os fenômenos.

Portanto, verifica-se uma crise dos paradigmas, na qual se faz necessária a compreensão de como se estabeleceu esse debate epistemológico na área da

história da educação e suas contribuições, assim como limites para as pesquisas educacionais.

Epistemologia da história cultural

Preliminarmente, o presente estudo se dedica a compreender o significado de História Cultural. Ao contrário do que muitas pessoas pensam a História cultural não é uma descoberta ou invenção nova. Segundo Burke (2005), já era praticada na Alemanha com esse nome (*Kulturgeschichte*) há mais de 200 anos.

Antes disso, o que havia eram histórias separadas da filosofia, pintura, literatura, química, linguagem e assim por diante. Já a partir de 1780, encontram-se histórias da cultura humana ou de determinadas regiões e nações.

No século XX, o termo *culture*, ou *Kultur*, foi empregado de forma mais recorrente na Inglaterra e na Alemanha (os franceses preferiram falar em *civilisation*). A história cultural tem sua origem associada também à escola dos Annales, que surgiu em 1929, com Marc Bloch e Lucien Febvre, como um movimento que se contrapunha a o movimento da historiografia tradicional.

Na fase inicial das Escolas dos Annales, os interesses de estudos estavam voltados para a construção de uma história social e econômica em oposição a uma tradição historiográfica centrada nos grandes feitos dos grandes homens. A denominação Escola dos Annales surgiu em função da publicação *Annales d'histoire Economique et Sociale*, um periódico que traduzia um movimento de reorientação, o qual pretendia se imprimir aos estudos historiográficos.

A partir de 1940 a Escola dos Annales, em sua segunda geração (Fernand Braudel, Robert Mandrau), caracterizou-se por uma produção historiográfica predominantemente demográfica. Em 1946 a revista dos Annales mudou de nome (Annales: economias, sociedades, civilizações), com a intenção de se tornar um periódico de ciências sociais.

No final da década de 60 e início de 70, houve um declínio dos temas socioeconômicos, desinteresse por temas demográficos e aparecimento de temas outrora raríssimos ou desconhecidos como, por exemplo: criança, família, morte, sexualidade, criminalidade, delinquência, etc.

Esse é o período que se convencionou a denominar como a 3ª geração da Escola dos Annales e que é marcado por um crescente interesse dos historiadores por temas pertencentes ao domínio da cultura e o questionamento dos estudos das conjunturas econômicas e demográficas. Acrescente-se que esta fase inicial da história cultural também é conhecida como a história das mentalidades.

Enfatiza-se ainda que, em 1970 a História Cultural foi redescoberta e desde então vem ocorrendo uma renovação epistemológica no âmbito da história e da história da educação. De acordo com Burke (2005), pela cultura, história cultural e estudos culturais, ficou cada vez mais visível nas décadas de 1980 e 1990, no entanto, essa virada cultural teve efeitos e talvez até mesmo significados distintos nas diferentes disciplinas tais como: psicologia, geografia, economia, ciência política e história.

No caso da psicologia cultural, ela significa um distanciamento da ideia de que os seres humanos têm impulsos idênticos e uma aproximação da sociologia e da antropologia. Na geografia cultural o desafio é não voltar à ideia tradicional de “áreas culturais”, que não consideram as diferenças e os conflitos sociais em uma determinada região.

Na ciência política, a respeito do domínio do modelo eleitor racional, há uma tendência crescente em ver a política enquanto uma ação simbólica e a estudar a comunicação política em diferentes mídias. No caso da história existe uma tendência a usar expressões como a “cultura da imprensa”, “cultura de corte” ou “cultura do absolutismo”.

Diante disso, fora do domínio acadêmico, a história cultural está ligada a uma mudança na percepção manifesta em expressões cada vez mais comum, como “cultura da pobreza”, “cultura do medo”, “cultura das armas”, “cultura dos adolescentes” ou “cultura corporativa” e também nas chamadas “guerras de culturas”, nos Estados Unidos e no debate sobre o “multiculturalismo” em muitos países.

Diversas pessoas, atualmente, falam de “cultura” a relacionando com situações cotidianas que a 20 ou 30 anos teriam merecido o substantivo de “sociedade”. A popularidade sugere que expressões como essas são mais difíceis de dizer como o que não faz parte da cultura. Nesse sentido, os estudos de história e história da educação não são exceções a essa tendência, o que permite questionar, o que é história cultural?

Essa pergunta foi feita publicamente em 1897, pelo historiador alemão, Karl Lamprecht. Para o bem ou para o mal, a questão ainda espera uma resposta definitiva. Uma solução para o problema da definição da história cultural poderia ser deslocada a atenção dos objetos para os métodos de estudo, mas aqui também o que se encontram são variedades e controvérsias.

Alguns historiadores culturais trabalham intuitivamente como Jacob Burckhardt declarou fazer. Poucos tentam utilizar métodos quantitativos, alguns descrevem seus trabalhos em termos de uma procura de significados, outros focalizam as práticas e as representações. Outros vêem seu objetivo como

essencialmente descritivo, ou acreditam que a história cultural, como a história política pode ser apresentada enquanto narrativa.

Algo em comum entre os historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte a vida cotidiana, mas a abordagem de simbolismo é apenas uma entre outras.

Nessa situação confusa (segundo aqueles que a desaprovam) ou de diálogo (para aqueles que a julgam estimulante), o caminho mais sábio pode se adaptar ao a epigrama de Jean Paul Sartre sobre a humanidade e declarar que embora a história cultural não tenha essência ela possui uma história própria. As atividades de ler e escrever sobre o passado estão tão presas ao tempo quanto outras.

Problemas da história cultural

Roger Chartier (1990, p. 45) desenvolveu reflexões e críticas sobre a história cultural e a história das mentalidades, e a partir delas propôs algumas mudanças no modo de abordar a cultura. Uma de suas primeiras recusas se estabelece ao “primado quase tirânico do social”, que alimentou a produção de uma história social da cultura, preocupada em caracterizar culturalmente os grupos sociais (erudito X popular), ou caracterizar socialmente os produtos culturais (elite X povo).

Nesse sentido, as modalidades de apropriação dos materiais culturais são tão ou mais distintos que a inegável distribuição social desses próprios materiais. A distinção de uma escala de diferenciação sócio-cultural exige, portanto, que paralelamente as sinalizações de frequência de tais e tais objetos, em tais e tais meios, sejam encontradas, em seus desvios, as práticas de sua utilização e consumo (CHARTIER, 1996, p. 76).

Pois, ao reconhecer a fragilidade do esquema de interpretação utilizado pela história social da cultura para abordar os objetos e práticas culturais, Chartier sinaliza para a necessidade de se pensar em outros termos a relação entre recortes sociais e as práticas culturais. Para responder a essa necessidade propõe o deslocamento de uma história social para uma história cultural da sociedade.

Uma sociologia retrospectiva que, durante muito tempo, fez da distribuição desigual dos objetos o critério primeiro da hierarquia cultural, deve ser substituída por outra abordagem, que centre a sua atenção nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas ideias. (CHARTIER, 1990 p.136).

Dessa maneira é possível afirmar que esse modo de perceber os contrastes culturais elimina a noção de superioridade de uma determinada modalidade cultural sobre a outra. Isto porque o tensionamento das diferentes formas culturais revela que elas são constituídas de maneira imbricada, por intermédio de um jogo sutil de apropriações, de reempregos, de desvios a partir dos quais se agrupam elementos de origens bastante diversas. Nesse enfoque,

Saber se pode chamar-se popular ao que é criado pelo povo ou àquilo que lhe é destinado é, pois, um falso problema. Importa antes de mais identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais (CHARTIER, 1990, p. 56).

Dois noções são centrais na proposição que Chartier (1990) faz para a produção de uma história cultural. A primeira delas é a noção de apropriação, tomada de empréstimo de M. de Certeau (1994), para definir o consumo cultural como uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir das maneiras de utilizar os produtos que lhes são impostos. As práticas de apropriação (táticas) são o contraponto às operações (estratégias) que visam disciplinar e regular o consumo cultural.

A segunda noção trabalhada por Chartier é a de representação. É uma noção que ele lança mão para designar o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais (CHARTIER, 1990, p. 16).

A construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 2002, p.73).

A historiografia contemporânea vem demonstrando a realidade e a especificidade da história cultural. Mas existem aqueles que admitem não ser mais aceitável tentar pensá-la segundo os esquemas explicativos que legitimam os demais campos do pensamento histórico.

De acordo com Falcon (2006, p. 336), a história cultural não deveria ser apenas uma denominação ou rótulo que se aplicaria a um campo de estudos constituído de objetos e temas específicos. A ideia de atribuir uma espécie de lugar ao cultural em termos de realidade histórica, um lugar situado entre o econômico, o político e o social, talvez tivesse sua razão de ser no começo da história cultural.

Hoje, todavia, sabe-se que esse lugar não existe, assim como tampouco existe uma alocação arquitetônica que permita dizer se a história cultural está acima, abaixo, ou ao lado de outros aspectos do real.

Posicionamento Epistemológico Marxista

Para Marx, a História é afirmada como campo aberto de possibilidades. Estabelece-se de forma objetiva em seu processo, independentemente das representações que se tem dele; é contraditória pelas relações e interesses de classe; os indivíduos se organizam por interesses comuns e a ação dos sujeitos está condicionada pelas possibilidades e limites concretos de seu espaço e tempo: é “um processo tencionado por sujeitos com suas próprias teleologias”. (NETTO, 2006, p.55).

O Marxismo é uma postura de não neutralidade, um posicionamento em favor de uma classe: a proletária. No entanto, historicamente, a educação convive com a contradição de ser uma ferramenta tanto de emancipação humana quanto de conformação e adequação do homem aos diferentes modos de produção. Seja nas sociedades arcaicas, seja no capitalismo com sua capacidade plástica de se adequar aos períodos históricos sempre se reestruturando, a educação carrega esta dualidade.

Uma passagem interessante em Michael Löwy (1985) vai utilizar uma analogia, a da pluma solta ao vento, para dizer que por mais que os intelectuais, e no caso chamemos de pesquisadores o que não é contraditório, gozem de certa autonomia, a pluma sempre cai de um lado ou de outro. O autor conclui com a idéia de que, ao pesquisador, pretender estar acima das classes sociais, não sofrer influências e não tomar partido é exatamente o ponto de vista de uma classe social determinada: a burguesa.

Nesse sentido, as divergências aparecem e podem passar despercebidas pela condição de fazermos parte do processo histórico em momento bem definido. Por este motivo, na intenção de fornecer algumas reflexões para este debate, utilizando das palavras de Noronha (2006):

Em primeiro lugar, encontra-se o empenho permanente em se manter em alerta todos aqueles que se interessam pelo tema e que acreditam que, através de uma abordagem teórica e metodológica rigorosa e coerente, seja possível a construção de uma utopia histórica materialmente diferente daquelas que as propostas atuais de organização do mundo colocam como a única saída possível (NORONHA, 2006: p.42)

No entanto, de acordo com Bitar e Ferreira Jr. (2009), como o declínio e influência do marxismo e a ascensão da pós-modernidade, engendraram outras maneiras de compreender o conhecimento histórico, pois foram abandonadas as preocupações explicativas do sentido da totalidade na qual se inserem os objetos de pesquisa.

Em outras palavras, os ideólogos da pós-modernidade desconceituaram o significado histórico da multiplicidade de mediações complexas e contraditórias que explicam a realidade objetiva da sociedade e também, a independência e a vinculação dos fenômenos ligadas entre si de maneira completamente diversa.

Assim, no âmbito da produção acadêmica em educação, assistiu-se a um processo de pulverização das pesquisas em micro-objetos fragmentados e isolados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos, que animam as relações capitalistas de produção.

Para os denominados paradigmas epistemológicos emergentes, a história da sociedade, não se explica pelas relações sociais de produção; pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito que se estabelece entre as classes antagônicas ou pelo papel do controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito da sociedade de classes.

Na perspectiva dos “novos paradigmas”, esses traços mais estruturais da sociedade humana perderam sua validade no processo de construção do conhecimento histórico. Além disso, os fenômenos históricos ficaram reduzidos a fenômenos fugazes e engendrados por movimentos desconectados de qualquer tipo de sistematização epistemológicos que privilegia o sentido de totalidade (BITAR; FERREIRA JR, 2009).

A negação dos princípios, leis e categorias consagradas pelos paradigmas epistemológicos que deitavam liames na tradição do pensamento moderno produziu uma fratura mecânica entre os elementos constitutivos da totalidade e as categorias singulares que plasmam todo e qualquer fenômeno gerado pela sociedade dos homens.

Diante disso, os paradigmas pós-modernos isolaram o singular do geral, e, por conseguinte abandonaram a particularidade fenomênica como categoria de mediação existente entre os elementos da totalidade que perpassam as características individuais dos objetos de pesquisa.

Por consequência, assistiu-se também a uma nova priorização dos fenômenos históricos, que deveriam ser alçados a condição de objetos de investigação. A valorização que criou uma nova hierarquia dos estudos históricos ficou marcada pela efemeridade dos objetos de investigação, em detrimento das

grandes temáticas da história da educação brasileira, confirmando o que Bourdieu (2001, p.36) já havia assinalado sobre a “hierarquia social dos objetos”.

Essa análise do sociólogo francês é perfeitamente aplicável à pesquisa educacional brasileira, campo no qual se observa cada vez mais frequente, a reincidência sobre determinados objetos, enquanto outros, igualmente ou mais importantes, foram simplesmente abandonados.

Nesse entendimento, consoante Bitar e Ferreira Jr. (2009), na atual hegemonia, quanto mais desconectados, isolados, fugazes, tênues, rarefeito, fortuitos, bizarros e excêntricos forem os objetos de pesquisa, mais eles serão nobres e relevantes para o conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, ganharam proeminência investigativa os fenômenos de natureza cultural, pois o mundo cultural é interpretado como uma nuvem de fenômenos desprovida de qualquer conexão que possa contar com um sentido explicativo lógico.

Assim, as manifestações culturais se expressam consubstanciadas nas mesmas, desconectadas da materialidade que as originou e, portanto não guardam qualquer forma de relação com os elementos que dão movimento à totalidade societária. Diante disso, a concepção culturalista da pesquisa também logrou êxito no campo da história da educação e, particularmente na linha que investiga as instituições escolares.

Muitos estudos resultantes dessas pesquisas ignoraram a relação entre sociedade e escola e privilegiaram exclusivamente elementos pedagógicos isolados até mesmo do próprio mundo interno das instituições escolares. Os resultados se constituem, na maioria das vezes, em micros-histórias da educação que não conseguem explicar nem mesmo o próprio sentido do objeto investigado.

Nota-se, assim, uma tendência que privilegia o pontual e episódico, e isto talvez se deva, em parte, à rejeição a uma interpretação marxista anterior que, estabelecendo críticas às contradições da sociedade capitalista, acabava negligenciado as especificidades da educação, restringindo muitas vezes, as explicações paradigmáticas.

Rejeitavam a concepção Marxista, por compreender a escola unicamente como Aparelho ideológico do Estado e por isso, não a elegiam enquanto objeto de estudo, além disso, em contraste com a posição idealista que marcara a área até os anos de 1970, atribuindo-se a ela a função redentora, gerava descrença no papel da educação.

De acordo com a ótica marxista na tentativa de validar um método, houve uma enxurrada de pesquisas ditadas por moda, sem o rigor e atendendo ao mercado, nesse caso a História Cultural. Todavia, quanto à validade em si de se

fazer esse tipo de História, não há como contestar, visto que hegemonicamente está presente em todos os meios de produção e divulgação científica. Entretanto, sua real contribuição deve ser analisada mais detalhadamente.

Para os Marxistas talvez se a História Cultural fosse utilizada como uma ferramenta pudesse enriquecer a pesquisa, tendo a clara noção de que faz parte de um todo maior, uma etapa incompleta da pesquisa, pois este estudo das particularidades educacionais ao longo da História da Educação pode ser respeitado desde que considere todo o rigor metodológico da pesquisa, sobre as bases do materialismo histórico, de forma a contribuir numa mediação entre singular e universal.

Portanto, conhecer as partes e somá-las neste movimento que garante visualizar o concreto, o real acima e além das particularidades locais, ou dos relativismos extremos. O homem enquanto ser ativo no processo histórico busca explicar suas interrogações com um de seus maiores atributos: a razão. Enquanto pesquisador ativo, e dentro de sua humanidade, coloca-se a si questões desde tempos primitivos para que sejam comprovados via um raciocínio lógico.

Críticas ao posicionamento Marxista

A abordagem marxista possui alguns problemas complicados no que se refere especificamente à cultura, como por exemplo, porque ser um historiador marxista da cultura é viver um paradoxo ou uma contradição?

Neste contexto, Edward Thompson, o qual é considerado “pai da versão marxista da história cultural”, na Inglaterra, esboçou uma teoria para o estudo da cultura popular nos moldes marxistas, com o livro a “A formação da Classe Operária Inglesa”. Quando esse livro foi publicado em 1963, recebeu muitas críticas de seus colegas marxistas pelo o que eles chamavam de “culturalismo”, ou seja, por colocar ênfase nas experiências e nas ideias e não nas duras realidades econômicas e políticas.

Uma segunda crítica marxista aos historiadores clássicos da cultura acusa-os de superestimar a homogeneidade cultural e ignorar os conflitos. Essa crítica pode ser observada em um ensaio de Edward Thompson, no qual ele chama a cultura de termo “desajeitado” que amontoa as coisas, esconde as distinções e tende a “nos empurrar para noções excessivamente consensuais e holísticas” (BURKE, 2005, p. 36).

Seria necessário, contudo, traçar as distinções entre as culturas das diferentes classes sociais, as culturas dos homens e das mulheres e as culturas das diferentes gerações que vivem na mesma sociedade.

Para Pesavento (2008) Edward Thompson, centralizou suas críticas na postura positivista de análise do marxismo, denunciando o viés economicista e mecanicista da análise, quanto no que chamou de idealismo althusseriano, em que a teoria considerava ou prescindia da realidade empírica.

Diante disso, Edward Thompson introduziu inovações nos planos da teoria, do método, da temática e das fontes a serem utilizados pela história. Observa-se que mesmo mantendo uma análise classista, como seria de esperar dentro do marxismo, Thompson abandonou a clássica definição marxista-leninista, que identificava a classe pela posição ocupada junto aos meios de produção e alargou o conceito, entendendo que a categoria deveria ser apreciada no seu fazer, no acontecer histórico, na sua experiência como classe.

Nesse diapasão, cabia ao historiador surpreender os nexos entre pequenas alterações de hábitos, atitudes, palavras, ações, de atitudes que iam mudando ao longo do tempo. O historiador passava a explorar, assim, os chamados silêncios de Marx, nos domínios do político, dos ritos, das crenças, dos hábitos (PESAVENTO, 2008 p. 29).

Dessa maneira, o historiador marxista Edward Thompson, ao retratar movimentos sociais e o cotidiano das classes populares inglesas do século XVII em meio ao processo de industrialização, estava trabalhando a cultura da classe operária inglesa.

No caso do Brasil, reconhecer o alto nível da pesquisa em história cultural, atualmente, não significa eximi-la de críticas. É possível constatar, em vários trabalhos, certo ecletismo teórico, como por exemplo, misturas de Ginzburg com Foucault, deste último com Thompson, entretanto, nada disso é estranho, há vários trabalhos realizados na pesquisa universitária brasileira. Sobre o assunto, faz-se pertinente afirmar que:

Nada disso desmerece, porém, a vitalidade desse campo de estudos, tal como tem sido realizado no Brasil. (...). Sem prejuízo de outros campos de investigação histórica, vários deles também muito atualizados quanto aos métodos e referências teóricas, a história cultural veio para ficar (VAINFAS, 1997 p. 162).

Portanto, nas atividades acadêmicas, fica evidente que a História e a História da Educação têm o desígnio de fornecer cientificamente à sociedade a explicação da sua origem e do seu desenvolvimento no qual é marcado por transformações e debates. Mas para isso necessitam se correlacionar e dialogar com as mais diversas disciplinas e ciências que transitam na área da Educação, tais

como a Sociologia, Filosofia, Pedagogia, Ciência Política, Economia, Antropologia entre outras.

Considerações Finais

A reflexão sobre o debate epistemológico da História da Educação brasileira entre a história cultural e o marxismo permitiu compreender as principais abordagens utilizadas nas produções historiográficas na referida área do conhecimento.

Pois, com a crise do marxismo, a história da educação brasileira passou a ser hegemônica pelas concepções pós-modernas no âmbito da historiografia. Desde então, a história da educação incorporou os objetos de estudo, da história das mentalidades, da vida cotidiana, da micro-história, da história das mulheres, da cultura etc.

Essa fragmentação dos fenômenos investigados pela história da educação se opõe às concepções estruturais que, até então, haviam influenciado os estudos históricos no Brasil: o positivismo, o marxismo, e a própria Escola dos *Annales*, nas suas primeiras gerações.

Assim sendo, esse estudo conseguiu alcançar seu objetivo precípuo, qual seja: apresentar o debate epistemológico sobre a história da educação brasileira no que se refere à história cultural e o marxismo, contribuindo para o amadurecimento teórico, contribuindo, de forma significativa na vida acadêmica e profissional deste pesquisador da área da história da educação brasileira.

Referências

BITAR, Marisa; FERREIRA JR, Amárico. História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Vol. 30, nº 107. P. 459-411, Campinas, 2009.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-38.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução Sérgio Góes de Paula, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa, Difel, 1990.

_____.(org). **Práticas da leitura**. São Paulo. Estação Liberdade, 1996.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo, UNESP, 2002.[Tradução M. L. Moretto].

DALAROSA, Adair Ângelo. **Epistemologia e Educação**: articulações conceituais. Ponta Grossa - PR, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2008-2/Art.13.pdf>>. Acesso em 27 Dez 2011.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11, nº 32, Caxambú, 2006.

LIMA, Guilherme Pontiere de. **Metodologias da História e Educação**: questões pertinentes a construção de uma nova utopia histórica. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ª ed. Campinas – SP: autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LÖWY, M.. **Ideologias e ciência social**. São Paulo, Cortez Editora, 1985.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. 2ª ed. SP, Editora Alínea, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **História e História da Educação**: O Debate Teórico-Metodológico Atual. 3 ed. SP, Autores Associados: HISTEDB, (2006).

VAINFAS, Ronaldo (Org.).**Domínios da História**: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.



ISBN 978-85-904033-2-6



9 788590 403326